

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las
diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en
Colombia, Guatemala y España**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Laura Hernández Izquierdo

Directores

Álvaro Marchesi Ullastres
Inmaculada Egido Gálvez

Madrid, 2015

Facultad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España



Tesis Doctoral

Laura Hernández Izquierdo
Directores: Álvaro Marchesi Ullastres
Inmacula Egido Gálvez

Madrid, 2015

Facultad Complutense de Madrid

Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años
hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la disca-
pacidad en Colombia, Guatemala y España



Tesis Doctoral

Laura Hernández Izquierdo

Directores: Álvaro Marchesi Ullastres

Inmacula Egido Gálvez

Madrid, 2015

AGRADECIMIENTOS

Después de tantas horas invertidas en estas páginas, de tantas ilusiones y esfuerzos volcados, parece increíble estar escribiendo las últimas líneas de cierre y agradecimiento a todas las personas que me han apoyado en esta gran aventura.

Como no puede ser de otra manera, en primer lugar agradecer a las dos personas que confiaron en mí para realizar un trabajo de estas dimensiones y que estuvieron dispuestos a acompañarme en el camino; Álvaro e Inmaculada.

Creo que si tuviera que escribir una carta de agradecimiento a Álvaro Marchesi, un libro de más trescientas páginas como este, se quedaría escaso. Hace ocho años nuestros caminos se cruzaron cuando fui tu alumna de “Pacífico”. Desde entonces no he dejado de aprender de ti; tus clases, una reunión con diez puntos a resolver o pasar un rato agradable tomando un zumo de naranja son momentos únicos para debatir sobre educación o sobre aspectos cotidianos de la vida. Tenerte al lado es un privilegio.

Qué decir de Inmaculada. Mil gracias por darme el empujón para comenzar, por tus horas dedicadas y por tu energía en cada reunión mantenida. Escuchar tus consejos era la “luz” en los momentos de agobios y tus matices, propuestas y puntos de vista los más acertados para seguir adelante.

Gracias a ambos por vuestra confianza, paciencia y cariño. Los dos habéis sido el motor de esta tesis, desde el inicio al final. Sin vuestra guía, apoyo, consejo, esfuerzo, dedicación y entusiasmo nada de esto hubiera sido posible.

Agradecer la ayuda y colaboración de tantas y tantas personas que han aparecido en el camino. En primer lugar a los grandes protagonistas de estas páginas, centenares de niños, docentes y familias que han colaborado en el estudio de manera desinteresada.

Agradecer la colaboración de la Doctora De Boer, por facilitarme de manera totalmente altruista los cuestionarios de su estudio.

Destacar el apoyo de Martita, esa gran becaria que se convirtió en profesional, que me acompañó a las primeras escuelas, que empleó conmigo tantas horas procesando datos y que me ilusionó con su energía y compañía en el proceso. Con especial cariño agradecer todo el apoyo de mis compañeros de Guatemala y Colombia, en especial a Ángel, Danit, Marlene y Marta Lidia. Nunca olvidaré esas semanas tan especiales vividas en ambos países, en las que pude visitar y conocer otras realidades.

Tampoco puede faltar la paciencia de Eva. Horas y horas explicándome y enseñándome estadística en clases informales, divertidas y muy productivas. Ha sido un placer conocerla. Mil gracias por tu ayuda y sabios consejos.

Así mismo resaltar con gran cariño la colaboración de un gran compañero; Andres gracias por tu brillante trabajo pero sobre todo por la ilusión y cariño con el que lo has realizado. Tampoco puede faltar el gran granito de arena de dos amigas Bel y Silvia.

Agradecer la paciencia y los ánimos de toda la familia y amigos, en especial a mis hermanos y a mis chicas Moni, Lucas, Fani, Belén, Tamara y Sonia.

Finalmente dedicarles todo el trabajo a cuatro personas. En primer lugar a mis padres, Carlos y Mari Carmen, por su apoyo incondicional sea cual sea el proyecto personal o profesional que emprenda. De ellos aprendí, desde muy niña, la importancia del esfuerzo y el tesón para poder sacar las iniciativas adelante. Siempre me enseñasteis que la educación es una de las cosas más importantes que una persona puede tener y por ello decidí volcarme en ese camino. Solo puedo deciros que os admiro.

En segundo y especial lugar dedicárselo a Cachito y Blanqui, que esperaron ver a su nieta con el trabajo finalizado para celebrarlo y para que no tuviera que salir corriendo los domingos de los encuentros familiares porque tenía que estudiar.

A todos y cada uno de vosotros, mil gracias.

MOTIVACIÓN

Mi primer contacto con personas con discapacidad fue a los 18 años, cuando de manera fortuita colaboré de voluntaria en un campamento de verano. Esos días, en los que estuve con un grupo de adultos con diferentes tipos de discapacidad, me sirvieron para romper una gran cantidad de estereotipos y descubrir personas que tenían mucho que aportar a pesar de sus limitaciones.

Tras unos días iniciales complicados, llenos de emociones contradictorias, comprendí que mi reacción inicial de pena, miedo y angustia al tratar con ellos fue debida a mi desconocimiento por no haber tenido una oportunidad previa para relacionarme y conocer a niños, jóvenes y/o adultos con discapacidad. Meses después, de vuelta de nuevo a mí día a día, comprendí que había descubierto un mundo apasionante al que posteriormente decidí dedicarme profesionalmente.

Desde ese momento, en sucesivas ocasiones me preguntaba a mí misma, si mi impresión hubiera sido diferente si desde niña hubiera tenido la posibilidad de compartir con amigos y/o compañeros con discapacidad. Según iba avanzando en mis estudios de psicología y realizaba prácticas voluntarias en diferentes instituciones que trabajan con niños con discapacidad, iba descubriendo que algo tenía que cambiar en la sociedad para lograr, por ejemplo, que ir con un grupo de chicos con Síndrome de Down al cine no llamara la atención de las personas que se encontraban alrededor.

Posteriormente, trabajar en un organismo internacional de cooperación me permitió conocer otras realidades y otros colectivos que también eran vistos como diferentes. Comencé a trabajar con alumnos inmigrantes en España y posteriormente pude aprender sobre la situación de la población afrodescendiente e indígena en los países de América Latina.

Las preguntas sin resolver aumentaban y se complejizaban: ¿cómo se generaban esas relaciones de desigualdad?; ¿son la sociedad en la que vivimos, los medios de comunicación y otros factores los causantes de esta situación?; si desde niños se nos enseñaran otros valores y comportamientos ¿la situación cambiaría?; ¿desarrollaríamos actitudes de aceptación más positivas si en la infancia jugáramos con niños que tienen otras características diferentes a nosotros o si nos inculcaran el valor y la riqueza que pueden aportarnos otras personas?; ¿qué o quién establece y determina el prototipo ideal a seguir?

Por ello consideré que el estudio y análisis de la evolución de las actitudes hacia la diversidad en los más pequeños podía darme algunas pistas para intentar res-

ponder parte de mis interrogantes y que merecía la pena que este fuera el tema central de mi primer trabajo de investigación.

Tenía claro que embarcarme en un estudio de estas características conlleva muchas horas de análisis y escritorio, pero mi objetivo era pisar las escuelas, realizar un trabajo práctico y entrevistar a niños, docentes y familias que me abrieran sus mundos; mundos diferentes de los que pudiera aprender otra realidad.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Agradecimientos	3
Motivación	7
Resumen / Abstract	21
Introducción	35
PARTE 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO 1. La inclusión educativa como marco general de referencia	43
1.1 El significado de la inclusión educativa	45
CAPÍTULO 2. Sensibilidad social y educativa hacia las personas con discapacidad	53
2.1 Apuntes sobre la historia social y educativa de la discapacidad	55
2.2 Los retos y dilemas en la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad	62
CAPÍTULO 3. Identidad y diferencias culturales	67
3.1 El significado de cultura	70
3.2 Relaciones entre el yo y el otro	72
3.3 El papel de los mitos colectivos y del lenguaje	74
3.4 El valor de la investigación histórica y cultural	78
CAPÍTULO 4. Actitudes hacia las diferencias culturales y personales	81
4.1 Aproximación a la definición de actitud	83
4.2 Actitudes hacia las diferencias étnicas	95
4.3 Las actitudes hacia los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad	101
4.4 Actitudes de la comunidad educativa hacia la diversidad y la educación inclusiva	108
4.5 Metodología en el estudio de las actitudes	124
4.6 Síntesis de los principales resultados del estudio sobre las actitudes de los niños hacia las diferencias étnico-culturales y personales en diferentes contextos	133
CAPÍTULO 5. Contexto social y educativo en Colombia, Guatemala y España	135
5.1 Colombia: contexto social y educativo	137
5.2 Guatemala: contexto social y educativo	156
5.3 España: contexto social y educativo	174
PARTE 2. ESTUDIO SOBRE ACTITUDES HACIA LA DIVERSIDAD	
CAPÍTULO 6. Planteamiento y metodología del estudio	195
6.1 Planteamiento del estudio	197
6.2 Objetivos	198
6.3 Variables	199
6.4 Hipótesis	199
6.5 Instrumentos de recogida de datos	200

6.6	participantes	216
6.7	Análisis de datos	219
Capítulo 7.	Análisis de los resultados de los alumnos	221
7.1	Análisis de datos con relación al primer objetivo. ¿influye el grupo cultural al que pertenecen los sujetos en las elecciones?	224
7.2	Análisis de datos con relación al segundo objetivo. ¿influye la edad de los sujetos en las elecciones?	235
7.3	¿Influye en la elección la edad en los diferentes grupos culturales?.....	243
7.4	Análisis de datos con relación al tercer objetivo. ¿Influye el género en la elección?	265
7.5	¿Influye el género en la elección en los diferentes grupos culturales?	271
Capítulo 8.	Opiniones de profesores, familias y especialistas.....	279
8.1	opiniones sobre los diferentes grupos culturales	282
8.2	Opiniones sobre los alumnos con discapacidad	299
8.3	opiniones de los docentes y de las familias obtenidas a partir del cuestionario aplicado.....	307
8.4	Conclusiones en relación a las opiniones de la comunidad educativa	313
Capítulo 9.	Resumen y conclusiones	317
9.1	El sentido de la investigación	319
9.2	Las principales conclusiones	323
9.3	Algunas consideraciones finales	340
Bibliografía		347
	Bibliografía	349
	Legislación	368
	Enlaces web	369

ANEXOS

ANEXO I.	Cuestionarios alumnos	373
ANEXO II.	Cuestionarios docentes	381
ANEXO III.	Cuestionarios familias.....	387
ANEXO IV.	Material fotográfico	393
ANEXO V.	Listado de escuelas.....	397
Anexo VI.	Análisis estadístico	415
	Prueba Friedman. Items frecuencia elección	417
	Prueba Chi-cuadrado. Items frecuencia elección	469
Anexo VII.	Listado de personas entrevistadas	501

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1	De la exclusión a la inclusión de los diferentes grupos	48
Tabla 2.1	Categorías establecidas de discapacidad entre 1886 y 1981	57
Tabla 2.2	Ideas básicas que resumen la perspectiva dominante	60
Tabla 2.3	Ideas básicas que resumen la perspectiva inclusiva	61
Tabla 4.1	Definiciones clásicas del concepto actitud	85
Tabla 4.2	Revisión de estudios sobre actitudes de los docentes hacia la inclusión ..	115
Tabla 4.3	Recopilación de estudios sobre las actitudes de las familias hacia la educación inclusiva	123
Tabla 4.4	Principales técnicas de evaluación de las actitudes explícitas.....	128
Tabla 4.5	Características generales de los principales instrumentos de evalua- ción de actitudes hacia la discapacidad	130
Tabla 5.1	Índice de Desarrollo Humano (IDH)	138
Tabla 5.2	Estructura del sistema educativo de Colombia	140
Tabla 5.3	Puntajes promedio y desviaciones estándar en matemáticas, lectura y ciencias. PISA 2012	143
Tabla 5.4	Diferencia entre puntuaciones medias en matemáticas en TERCE y SERCE de 3.º y 6.º grado de primaria. Colombia	144
Tabla 5.5	Tipo de discapacidad según grupo etario en Colombia.....	151
Tabla 5.6	Tipo de discapacidad según etnia en Colombia	151
Tabla 5.7	Analfabetismo y presencia de discapacidad en Colombia	152
Tabla 5.8	Personas con discapacidad, según grupo etario y naturaleza jurídica de la institución educativa a la que asistió. Colombia	154
Tabla 5.9	Diferencia entre puntuaciones medias en lectura de TERCE y SERCE de 3.º y 6.º grado de primaria	160
Tabla 5.10	Evolución del alumnado extranjero en España	181
Tabla 5.11	Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad. Curso 2012-2013 .España.....	190
Tabla 5.12	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza, titularidad/financiación y sexo. Curso 2012-2013. España.....	191
Tabla 6.1	Género de los alumnos. Niños y niñas de 4 a 8 años	218
Tabla 6.2	Edad de los alumnos. Niños y niñas de 4 a 8 años	218
Tabla 6.3	Grupo cultural de los alumnos. Niños y niñas de 4 a 8 años	218
Tabla 6.4	Grupo de docentes clasificados por escuelas.....	218
Tabla 6.5	Grupo de familias clasificadas por escuelas	219
Tabla 7.1	Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos blancos.....	225

Tabla 7.2. Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos	226
Tabla 7.3 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos negros	228
Tabla 7.4 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros.....	229
Tabla 7.5 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas.....	230
Tabla 7.6 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas	231
Tabla 7.7 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes	232
Tabla 7.8 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes	232
Tabla 7.9 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos 4 años	236
Tabla 7.10 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos 4 años	236
Tabla 7.11 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos 6 años	237
Tabla 7.12 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia de elección. Alumnos 6 años.....	238
Tabla 7.13 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos 8 años	239
Tabla 7.14 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia de elección. Alumnos 8 años	240
Tabla 7.15 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos blancos de 4 años.....	244
Tabla 7.16 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos 4 años	244
Tabla 7.17 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman Frecuencia de elección. 245; Alumnos blancos. 6 años	245
Tabla 7.18 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos 6 años	245
Tabla 7.19 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección de los alumnos blancos 8 años	246
Tabla 7.20 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos 8 años	247
Tabla 7.21 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos negros 4 años	250
Tabla 7.22 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros 4 años	250

Tabla 7.23 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos negros 6 años	250
Tabla 7.24 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros 6 años	251
Tabla 7.25 Estadístico de contraste. Frecuencia de elección. Alumnos negros. 8 años.....	252
Tabla 7.26 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros. 8 años	252
Tabla 7.27 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. 4 años	255
Tabla 7.28 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas. 4 años	255
Tabla 7.29 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. 6 años.....	255
Tabla 7.30 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas. 6 años	256
Tabla 7.31 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. 8 años.....	256
Tabla 7.32 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas. 8 años	257
Tabla 7.33 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes. 4 años	259
Tabla 7.34 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes. 4 años	259
Tabla 7.35 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes. 6 años	260
Tabla 7.36 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes. 6 años.....	260
Tabla 7.37 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes. 8 años	261
Tabla 7.38 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes. 8 años.....	262
Tabla 7.39 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos grupo masculino	265
Tabla 7.40 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos grupo masculino	267
Tabla 7.41 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnas grupo femenino	268
Tabla 7.42 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos grupo femenino	268
Tabla 7.43 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos blancos. Grupo masculino.....	271

Tabla 7.44 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnos blancos. Grupo masculino.....	273
Tabla 7.45 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnas blancas. Grupo femenino	274
Tabla 7.46 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnas blancas. Grupo femenino	274
Tabla 7.47 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. Grupo masculino.....	275
Tabla 7.48 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. Grupo masculino.....	275
Tabla 7.49 Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnas indígenas. Grupo femenino	276
Tabla 7.50 Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnas indígenas. Grupo femenino	276

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfico 4.1	Modelo tridimensional de las actitudes	90
Gráfico 4.2	Métodos de evaluación de las actitudes	127
Gráfico 5.1	Evolución de la tasa de cobertura en Colombia	141
Gráfico 5.2	Evolución de la tasa de analfabetismo en Colombia	142
Gráfico 5.3	Barreras actitudinales hacia las personas con discapacidad por grupo de edad y grupo de referencia en Colombia	155
Gráfico 5.4	Incidencia de la pobreza a Nivel Nacional. Guatemala Comparación años 2000, 2006 y 2011.....	158
Gráfico 5.5	Distribución de la población indígena y no indígena según estrato socioeconómico, 2004. Guatemala	163
Gráfico 5.6	Población con discapacidad por grupo étnico indígena– no indígena. Guatemala	171
Gráfico 5.7	Crecimiento (%) del número de extranjeros y de la población total escolarizada en enseñanzas de régimen general en España.....	178
Gráfico 5.8	Evolución del porcentaje de extranjeros escolarizados en enseñanzas de régimen general en España.....	178
Gráfico 5.9	Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2012-2013. España	179
Gráfico 5.10	Evolución del alumnado extranjero por área de procedencia. España .	180
Gráfico 5.11	Diferencias en rendimiento escolar en Matemáticas de los alumnos nativos e inmigrantes. España	182
Gráfico 5.12	Evolución del porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos. España.....	183
Gráfico 5.13	Escolarización del alumnado extranjero y autóctono (Curso 2010-2011). España	184
Gráfico 5.14	Prevalencia de personas de menos de 65 años con discapacidad según el nivel de ingresos del hogar (porcentaje). España	186
Gráfico 5.15	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrados por Comunidad Autónoma. Curso 2012- 2013. España.....	188
Gráfico 5.16	Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por tipo de discapacidad. Curso 2012-13. España	192
Gráfico 7.1	Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Grupo de alumnos blancos	225
Gráfico 7.2	Media Prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos en clase. Grupo de alumnos blancos.....	226
Gráfico 7.3	Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos blancos	227
Gráfico 7.4	Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Grupo de alumnos negros	228
Gráfico 7.5	Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos negros	229

Gráfico 7.6 Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos indígenas	231
Gráfico 7.7 Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos inmigrantes.....	233
Gráfico 7.8 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para trabajar juntos en clase. Alumnos de 4 años	236
Gráfico 7.9 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Alumnos de 6 años.....	237
Gráfico 7.10 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos 6 años	238
Gráfico 7.11 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos en clase. Grupo de 8 años	240
Gráfico 7.12 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos 8 años.....	241
Gráfico 7.13 Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos de 6 y 8 años	242
Gráfico 7.14 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para trabajar juntos. Alumnos blancos de 4 años	244
Gráfico 7.15 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos 4 años	245
Gráfico 7.16 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos. 6 años	246
Gráfico 7.17 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos. Alumnos blancos 8 años.....	247
Gráfico 7.18 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos. 8 años.....	248
Gráfico 7.19 Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos blancos de 6 y 8 años.....	248
Gráfico 7.20 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Alumnos negros. 6 años	251
Gráfico 7.21 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos negros. 6 años	252
Gráfico 7.22 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos negros. 8 años	253
Gráfica 7.23 Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos negros de 6 y 8 años	253
Gráfico 7.24 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas 6 años	256
Gráfico 7.25 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas. 8 años	257
Gráfico 7.26 Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos indígenas de 6 y 8 años.....	258
Gráfico 7.27 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos inmigrantes. 4 años	260
Gráfico 7.28 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos inmigrantes.6 años	261

Gráfico 7.29 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos inmigrante. 8 años.....	262
Gráfico 7.30 Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo alumnos inmigrantes 6 y 8 años	263
Gráfico 7.31 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Grupo masculino	266
Gráfico 7.32 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse al lado en clase. Grupo masculino	266
Gráfico 7.33 Porcentaje de elecciones como primera opción. Grupo masculino	267
Gráfico 7.34 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnas grupo femenino	268
Gráfico 7.35 Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo masculino y femenino	269
Gráfico 7.36 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar juntos en el recreo. Alumnos blancos. Grupo masculino.....	272
Gráfico 7.37 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para trabajar juntos en clase. Alumnos blancos. Grupo masculino.....	272
Gráfico 7.38 Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos en clase. Grupo masculino. Alumnos blancos.....	273
Gráfico 7.39 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos. Grupo masculino.....	274
Gráfico 7.40 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnas blancas. Grupo femenino.....	275
Gráfico 7.41 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas. Grupo masculino.....	276
Gráfico 7.42 Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas. Grupo femenino	277
Gráfico 8.1 Opiniones de los docentes sobre la inclusión. Porcentajes de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”	308
Gráfico 8.2 Selecciones de los docentes hacia los diferentes niños.....	308
Gráfico 8.3 Opiniones de los docentes sobre los alumnos con discapacidad. Porcentajes de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”	310
Gráfico 8.4 Opiniones de los docentes sobre los alumnos de otras culturas. Porcentajes de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”	311
Gráfico 8.5 Opiniones de las familias sobre los alumnos con discapacidad. Porcentaje de muy de acuerdo o acuerdo con la pregunta planteada	312
Gráfico 8.6 Opiniones de las familias sobre los alumnos de otras culturas. Porcentajes de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”	313
Gráfico 9.1 Porcentaje de elecciones como primera opción hacia el grupo de iguales. Datos globales.....	324
Gráfico 9.2 Comparación del porcentaje de elecciones de los participantes negros hacia el niño negro y el niño blanco como primera opción. Datos globales	325

Gráfico 9.3 Comparación del porcentaje de elecciones de los participantes indígenas hacia el niño indígena y el niño blanco como primera opción. Datos globales	326
Gráfico 9.4 Porcentaje de elecciones hacia el niño blanco como primera opción. Diferentes grupos culturales. 8 años	328
Gráfico 9.5 Porcentaje de elecciones como primera opción de participantes indígenas de 8 años hacia los niños de su propio grupo cultural y hacia los niños blancos	329
Gráfico 9.6 Porcentaje de elecciones de los participantes indígenas hacia los niños indígenas como primera opción. Comparativa 6 y 8 años	330
Gráfico 9.7 Porcentaje de elecciones de los participantes indígenas hacia los niños indígenas como última opción. Comparativa 6 y 8 años	330
Gráfico 9.8 Porcentaje de elecciones hacia el niño blanco como primera opción por grupo cultural. Datos globales.....	331
Gráfico 9.9 Porcentaje de elecciones hacia el niño blanco como última opción por grupo cultural. Datos globales.....	331
Gráfico 9.10 Porcentaje de elecciones hacia el niño indígena como última opción. Comparativa participantes indígenas y participantes inmigrantes a los 8 años	332
Gráfico 9.11 Porcentaje de elección hacia el niño negro como primera opción. Participantes negros. Comparación entre los 8 y los 6 años.....	333
Gráfico 9.12 Selección del grupo de iguales como última opción. Comparación entre participantes afros de 6 y 8 años	333
Gráfico 9.13 Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad como primera elección por grupo cultural. Datos generales.....	334
Gráfico 9.14 Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad como última elección por grupo cultural. Datos generales.....	335
Gráfico 9.15 Porcentaje de elección hacia el niño blanco. Comparación entre los 6 y 8 años. Datos generales	336
Gráfico 9.16 Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad. Comparación entre los 6 y 8 años.Datos generales	337
Gráfico 9.17 Porcentaje de elección hacia el niño blanco por género. Datos generales	338
Gráfico 9.18 Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad por género. Datos generales	338
Gráfico 9.20 Porcentajes de elecciones de niños con discapacidad motora.4 y 6 años. (N=4)	342
Gráfico 9.21 Porcentaje de elecciones de niños con discapacidad motora.8 años (N=6)	343

RESUMEN / *ABSTRACT*

El curso evolutivo de las actitudes hacia la diversidad se establece en función tanto de procesos de transmisión social como de la progresiva superación de las limitaciones cognitivas que caracterizan el pensamiento infantil. Por ello, el presente estudio analiza por un lado si, , existe una relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de actitudes y, por otro, si las influencias sociales recibidas en el crecimiento en función del género o por pertenecer a un determinado grupo social determinan dichas actitudes.

El foco principal de la investigación se ha orientado a analizar cómo se desarrollan las actitudes de los niños de 4, 6 y 8 años hacia sus compañeros diferentes por su situación personal o cultural. Para ello se han buscado las respuestas de los alumnos en tres países con diferentes culturas, y niveles de desarrollo social y educativo: España, Colombia y Guatemala.

En los tres países se han implementado políticas educativas y sociales inclusivas pero con distinto grado de desarrollo. Mientras que en España existe una mayor inclusión, con una presencia normalizada de alumnos de diferentes países y de diferentes capacidades, en Colombia y Guatemala, por el contrario, la población afrocolombiana e indígena se concentra respectivamente en determinadas ciudades y escuelas del país y los alumnos con discapacidad son poco visualizados.

Las preguntas principales que motivaron la investigación fueron: ¿por qué hay estudiantes que son más aceptados que otros para trabajar juntos en la escuela?; ¿por qué hay estudiantes que son más aceptados que otros para establecer relaciones sociales?; ¿son similares las actitudes de los alumnos de grupos culturales minoritarios cuando estudian con compañeros que son de una etnia o una cultura mayoritaria o dominante?; ¿cómo influye el entorno social, la comunidad educativa, los valores y las expectativas dominantes en el desarrollo de las actitudes?; ¿aparecen las mismas diferencias con la edad o se muestran variaciones significativas en función del contexto social, cultural o educativo?; ¿afecta ser niño o niña en el desarrollo de las actitudes?

En este marco el objetivo general de este trabajo es estudiar las actitudes hacia la diversidad cultural y personal de un grupo de alumnos españoles, colombianos y guatemaltecos de 4, 6 y 8 años de edad, fijándose cuatro objetivos específicos: verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del grupo cultural al que pertenecen los alumnos; verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo de la edad de los alumnos; verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del género de los alumnos y contrastar las opiniones

de profesores, familias y especialistas para completar la interpretación de los resultados obtenidos.

Para lograr unos resultados lo más completos posible se incluyeron las siguientes variables:

1. Participantes de tres países con contextos sociales y educativos muy diferenciados: España, Colombia y Guatemala.
2. Análisis de dos dimensiones de las actitudes: dimensión afectiva y dimensión del estudio.
3. Participantes de edades diferentes para analizar el desarrollo evolutivo de las actitudes: 4, 6 y 8 años.
4. Participantes de diferentes grupos culturales: blancos, afrodescendientes, indígenas e inmigrantes.
5. Análisis de las actitudes hacia grupos en diferentes condiciones personales y culturales: discapacitados, afrodescendientes, blancos e indígenas.
6. Participantes de diferente género: niños y niñas.
7. La selección de los países implicados en el estudio se basó en el criterio del acceso a diferentes grupos sociales: Colombia por poseer un alto porcentaje de población afrodescendiente, Guatemala por su alto porcentaje de población indígena y España por el acceso a población inmigrante.

La elección de la edad de los alumnos (4, 6 y 8 años) fue el resultado del análisis de investigaciones que indicaban que las actitudes se establecen progresivamente entre los 4 y los 8 años. En total se contó con la participación de 482 alumnos de 27 escuelas.

Además, para poder contrastar las opiniones de profesores, familias y especialistas y completar la interpretación de los resultados obtenidos (cuarto objetivo) se realizó una encuesta a 127 familias y 140 docentes y se mantuvieron entrevistas con especialistas, docentes y familias para lograr una interpretación más perfilada de los datos obtenidos.

Entre los principales retos a los que se enfrentó la investigación hay que destacar la necesidad de elaboración de una herramienta que ofreciera datos con fiabilidad, el ajuste de dicha herramienta a todas las variables citadas anteriormente y el análisis de una temática socialmente controvertida y especialmente delicada asociada a términos como discriminación, racismo y diferencia.

La tesis se ha organizado en dos partes: la primera aporta la revisión y la reflexión teórica, mientras que la segunda se centra en la investigación y desarrolla los procedimientos metodológicos, el análisis de datos de los alumnos y de las opiniones de profesores, familias y especialistas y las conclusiones finales.

Con relación a la primera parte, la investigación profundiza en el concepto de educación inclusiva, en la sensibilidad social y educativa hacia las personas con discapacidad, en la identidad y diferencias culturales, en la definición de las actitudes y finalmente en la descripción de la situación social y educativa de Colombia, España y Guatemala,

Con relación a la metodología, las hipótesis establecidas para verificar cada uno de los objetivos específicos son cuatro; la selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en primer lugar en los niños blancos; la selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en último lugar en los niños con discapacidad; las actitudes hacia la diversidad se van perfilando y consolidando con la edad; y, finalmente, las actitudes hacia los diferentes grupos son diferentes en función del género.

Para la obtención de los datos se realizó la adaptación del cuestionario de la Doctora De Boer (2012) utilizado tres instrumentos principales; un cuestionario para niños y niñas apoyado en material visual (fotografías), un cuestionario para docentes y un cuestionario para familias. Todos y cada uno de ellos se componen de:

- Dos secciones diferenciadas; la primera de ellas compuesta por preguntas vinculados a la frecuencia de elección y la segunda por ítems que obtienen información sobre el orden de preferencia de elección.
- En las dos secciones se incorporan ítems vinculados al establecimiento de relaciones sociales y al desarrollo de tareas escolares con los diferentes niños presentados a través de fotografías.

Los datos se analizaron con el programa estadístico SPSS 17.0. Las respuestas de los alumnos se estudiaron en función de la edad, del grupo cultural y del género. Para el análisis de las respuestas otorgadas por los alumnos en los ítems vinculados a la frecuencia de elección (primera parte del cuestionario) se ha utilizado la prueba de FRIEDMAN, mientras que para las respuestas de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, se ha utilizado, por ser variables nominales, pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y Chi- Cuadrado).

Respecto al análisis de las respuestas a los cuestionarios de las familias y de los docentes se tuvo en cuenta el grupo cultural.

Las principales conclusiones del estudio son:

1. Los niños blancos son el grupo cultural que más se identifica con su propio grupo.
2. Los participantes negros e indígenas tienen una clara preferencia hacia el niño blanco en lugar de hacia su propio grupo de iguales.
3. Los participantes indígenas son el grupo cultural que más construye sus actitudes de manera progresiva en torno a la figura de los blancos, con los que se identifican y a los que quieren llegar a parecerse, frente a la figura de los miembros de su cultura, con los que no se sienten vinculados.
4. Los inmigrantes no tienen tanta preferencia hacia el niño blanco como los niños indígenas y no rechazan tanto a su grupo de iguales, los indígenas. Estos realizan selecciones más equilibradas entre los diferentes grupos.
5. Los resultados constatan que todos los grupos culturales apenas seleccionan a los niños con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades, sobre todo para jugar. No obstante, los inmigrantes y los niños negros son los que más los aceptan.
6. Existe un patrón evolutivo en la constitución de las actitudes hacia los diferentes grupos.
7. La preferencia hacia el niño blanco es superior en los niños que en las niñas. Los participantes masculinos presentan una clara selección de los niños blancos para el desarrollo de las diferentes actividades:
8. Las elecciones hacia el niño con discapacidad son similares en el grupo de niños y niñas.

El análisis de los diferentes relatos recogidos de diversos especialistas refleja cómo, a pesar de los progresos realizados, los diferentes colectivos estudiados, indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad, viven situaciones de rechazo, discriminación y/o segregación educativa y social por su condición personal o cultural y se confirma una situación de desventaja económica, social y educativa. En España se resaltan las valoraciones positivas con relación a la existencia de diferentes culturas en las escuelas. En Guatemala y Colombia, con políticas y prácticas inclusivas más incipientes, se identifican grandes dificultades en la inclusión de alumnos con discapacidad y se resalta la falta de formación de los profesionales. Así mismo, se identifican importantes barreras actitudinales y de discriminación hacia la población indígena y afrodescendiente, que son transmitidas a los más pequeños desde su contexto educativo, familiar y social.

El valor principal del estudio se centra en la amplitud y variedad de la muestra seleccionada y de la información obtenida, lo que ha permitido comparaciones entre diferentes grupos y variables. Esta pluralidad de perspectivas deja abierta la puerta a nuevas investigaciones. La primera de ellas sería realizar un estudio en países con una estructura política y social diferente. ¿Podría comprobarse que los niños ecuatorianos o bolivianos manifestarán una actitud más favorable hacia los compañeros de su propio grupo cultural por el proceso que se vive en estos países, en los que la cultura indígena está siendo la referencia cultural mayoritaria? La segunda, ampliar el estudio a colectivos discapacitados en los que se incluyan referentes similares a ellos para conocer también cómo construyen sus actitudes. La tercera, realizar una investigación semejante con alumnos adolescentes para comprobar qué cambios se producen en estas edades. Y finalmente, aplicar esta misma metodología con los niños garífunas de Guatemala, un pueblo afrocaribeño con una alta valoración de su identidad y que podría ofrecer otra perspectiva a los resultados del presente estudio.

The developmental course of attitudes towards diversity is established on the basis of both social transmission processes and progressive improvement of cognitive limitations that characterize children's thinking. Therefore, this study analysed first, the likely relationship between cognitive and attitudinal development and second, whether social influences received during growth, in relation to gender or membership to a particular social group, may determine such attitudes.

Research focused on analysing the attitudinal development of children aged 4, 6 and 8 years towards their peers with different personal or cultural situations. To this effect, children from three countries - Spain, Colombia and Guatemala - with different cultures and socio-educational levels of development were studied.

In all three countries, inclusive educational and social policies with different levels of development have been implemented. While in Spain there is a greater inclusion, with a standardized presence of children from different countries and different abilities, in Colombia and Guatemala, Afro-Colombian and indigenous populations are concentrated respectively in specific cities and schools and students with disabilities are poorly noticed.

The main research questions that guided this study were: Why are there students who are more chosen than others during the development of learning activities in a school? Why are there students who are more accepted than others to establish social relationships? Are the attitudes of students from minority cultural groups similar when studying with peers who belong to a majority or dominant ethnical or cultural group? How do the social environment, the educational community, the dominant values and expectations influence in the attitudinal development? Are there the same attitudinal differences according to age, social, cultural or educational context? Does the fact of being a boy or a girl affect the development of attitudes?

In this context, the general objective of this study was to analyse the attitudes towards cultural and personal diversity in a group of Spanish, Colombian and Guatemalan students of 4, 6 and 8 years old, being the four specific objectives: (1) to verify whether there are differences in choices depending on the cultural group to which students belong; (2) to verify whether there are differences in choices depending on the age of the students; (3) to verify whether there are differences in choices depending on the gender of the students and, finally, (4) to compare teachers, families and specialists' views to obtain an accurate interpretation of the results.

1. *To achieve reliable results, the following variables were included* Participants from three countries – Spain, Colombia and Guatemala – with differentiated social and educational contexts.
2. *Analysis of two dimensions of attitudes: affective dimension and dimension of study.*
3. *Participants of different ages to analyse the attitudinal development: 4, 6 and 8-year-olds.*
4. *Participants from different cultural groups: white people, African descendants, indigenous population and immigrants.*
5. *Analysis of attitudes towards groups in different personal and cultural conditions: disabled children, African descendants, white and indigenous children.*
6. *Participants of different genders: girls and boys.*

The selection of the countries involved in the study was based on the criterion of access to different social groups: Colombia, because it has a high percentage of Afro-descendants, Guatemala for its high percentage of indigenous population and Spain for the access to immigrant population.

The choice of the age of the students (4, 6 and 8) was the result of the analysis of studies indicating that attitudes are progressively established between 4 and 8 years of age. In total, 482 students from 27 schools participated in the study.

In order to compare the teachers, families and specialists' opinions and complete the interpretation of the results obtained - fourth objective - a survey was conducted with 127 families and 140 teachers and also interviews were held with experts, teachers and families to achieve a more defined interpretation of the data obtained.

Among the main challenges faced during the study were the need to develop a reliable tool, the adjustment of such a tool to all aforementioned variables and the analysis of a socially controversial and especially delicate subject associated with discrimination, racism and difference.

The thesis is organized in two parts: the first one provides a review and theoretical reflection, while the second one is focused on research and develops the methodological procedures, the analysis of the data collected from the students and the opinions of experts, teachers and families and the corresponding conclusions.

Regarding the first part, the purpose of research was to delve into the concept of inclusive education, social and educational sensitivity to people with disabilities, identity and cultural differences, definition of attitudes and finally, description of the social and educational situation in Colombia, Spain and Guatemala.

With regard to the methodology used, four hypotheses were made to verify each of the specific objectives: (1) students of all ethnic and cultural groups choose white children in the first place, (2) students of all ethnic and cultural groups choose children with disabilities in the last place, (3) attitudes towards diversity are shaped and consolidated with age, and finally, (4) attitudes towards different groups are different according to gender.

For data collection, Dr De Boer's questionnaire (2012) was adapted and three main tools were used: a questionnaire for children supported by visual material (photographs), a questionnaire for teachers and a questionnaire for families. The three questionnaires consist of:

- Two distinct sections: the first one consists of items related to choice frequency and the second one, items that give information about the choices in order of preference.*
- In both sections, photographs associated with the establishment of social relations and the development of school activities with different children are presented.*

Data were analysed with SPSS 17.0 statistical programme. Students' responses were analysed in terms of age, gender and cultural group. The FRIEDMAN test was used for the analysis of the responses related to choice frequency, whereas nonparametric tests (contingency tables and Chi-square) were used for the analysis of the responses related to the order of choice preference because these were nominal variables.

Regarding the analysis of the responses to the questionnaires for families and teachers, cultural differences were taken into account.

The main conclusions of the study were:

- 1. White children are the cultural group that identifies most with their own group.*
- 2. Black and indigenous participants have a clear preference towards white children rather than to their own peer group.*

3. *Indigenous participants are the cultural group that most progressively builds their attitudes around the white group, with whom they identify and want to resemble, as they do not feel connected to the members of their own group.*
4. *Immigrants do not have much preference for white children as indigenous children and they do not reject their peer group as the Indigenous children do. They made more balanced choices between the different groups.*
5. *Results verify that all cultural groups hardly ever choose children with disabilities for the development of different activities, especially to play. However, immigrants and black children are the ones who most accept them.*
6. *There is an evolutionary pattern in the formation of attitudes towards different groups.*
7. *The preference for white children is higher in boys than in girls. Male participants showed a clear preference for white children to develop different activities.*
8. *The preference for children with disabilities is similar in boys and girls.*

The analysis of the different stories collected from various specialists has shown that although some progress has been made, the groups studied – indigenous population, Afro-descendants and people with disabilities – suffer rejection, discrimination and / or educational and social segregation because of their personal or cultural situation confirming an economic, social and educational disadvantage. In Spain, positive opinions about the presence of different cultures in schools were remarkable. In Guatemala and Colombia, with incipient inclusive policies and practices, major difficulties were identified in the inclusion of children with disabilities and there is a noticeable lack of trained professionals. Likewise, significant attitudinal and discriminative barriers towards indigenous and Afro-descendant populations were observed, which are transmitted to younger generations from their educational, family and social context.

The main value of this study lies in the breadth and variety of the sample and the information obtained, allowing comparisons between different groups and variables. This wide variety of perspectives may lead to further research. One further study may focus on researching countries with different political and social structures. For instance, could it be possible to confirm that Ecuadorian or Bolivian children show a more favourable attitude towards their peers in their own cultural groups because the indigenous culture is still the majority cultural reference in these countries? A second further study may concentrate on groups of people with disabilities where similar referents were included to learn how they

build their attitudes. A third prospective study may include adolescent students to see what changes occur during puberty. And finally, the same methodology may be applied to garífuna children from Guatemala, an Afro-Caribbean people with a high self-esteem, which may offer another perspective on the current results.

INTRODUCCIÓN

La construcción de una ciudadanía multicultural e inclusiva es una de las aspiraciones de toda sociedad que busca eliminar las barreras que separan a las personas (Kimlicka, 1995). De esta forma, es posible avanzar en la equidad y en la cohesión social.

La ciudadanía debe basarse en el respeto a la dignidad de todas las personas y en su participación en los bienes colectivos, lo que exige al mismo tiempo unas relaciones justas y equitativas. Los valores que constituyen la ciudadanía, señalará Cortina (2010), son los de la autonomía y la igualdad en dignidad, lo que supone igualdad política, económica y cultural. No hay, por tanto, garantía plena de ciudadanía cuando existen situaciones de privilegio para unos sectores sociales y culturales frente a otros, cuando el acceso a los bienes disponibles es discriminatorio y cuando las formas de relación, el prestigio social y la dignidad vienen determinados por las condiciones sociales, personales, culturales o étnicas.

La discriminación y la desigualdad hunden sus raíces en la configuración de la sociedad y en las normas, valores y creencias que orientan las relaciones entre las personas y las expectativas y posibilidades de los diferentes grupos sociales. La desigualdad social se origina en las formas de acceso al capital económico, cultural y social y se desarrolla y consolida por los valores culturales dominantes y por el funcionamiento de un sistema educativo más orientado a reproducir las desigualdades sociales existentes que a intentar revertirlas. La educación tiene una gran importancia como generadora de desigualdades, pero también grandes potencialidades a la hora de reducirlas. Estas potencialidades no se desarrollan de manera automática, sino que dependen de los objetivos e instrumentos que se establezcan para las políticas educativas en cada momento histórico y entorno concreto (Calero, 2013).

En este contexto, hay dos tensiones que es necesario destacar. La primera se refiere a las relaciones entre sociedad y educación. Las políticas educativas no son independientes de los valores sociales y culturales dominantes en una sociedad determinada. Incluso aquellas políticas orientadas hacia la inclusión educativa y a la reducción de las desigualdades pueden tener serias dificultades de lograr sus objetivos en sociedades clasistas y desiguales, cuyos valores dominantes acepten, casi siempre de forma implícita, la exclusión y la separación por el origen social, personal o cultural. Por tanto, no es posible analizar las dinámicas educativas al margen de los procesos sociales.

La segunda tensión afecta al sistema educativo y a cada una de las comunidades educativas. Los objetivos generales que promueve una política educativa deter-

minada, en consonancia o en contraposición con los valores sociales dominantes, no pueden olvidar las actitudes y los valores que se viven en cada escuela y que, a su vez, pueden coincidir o no con los objetivos educativos declarados. Incluso es posible afirmar que es en este ámbito más específico donde se manifiestan con más fuerza los valores, actitudes y expectativas que son mayoritarias en la sociedad. Es decir, políticas educativas generales inclusivas pueden coexistir con dinámicas excluyentes o discriminatorias en el seno de algunas o de muchas escuelas.

A pesar de estas tensiones y de estas dificultades, no cabe duda de que las políticas inclusivas son imprescindibles para avanzar en la construcción de una ciudadanía abierta, tolerante e igualitaria y que el cuidado de las relaciones sociales que se generan en cada escuela entre los distintos sectores de la comunidad educativa, especialmente entre los alumnos, son la garantía de que los objetivos deseados pueden lograrse en cada una de las escuelas.

En este marco conceptual se ha situado la tesis doctoral que ahora se presenta. El foco principal de la investigación se ha orientado hacia cómo se desarrollan las actitudes de los niños entre 4 y 8 años hacia sus compañeros diferentes por su situación personal o cultural. Se han buscado las respuestas de los alumnos en tres países con diferentes culturas, tradiciones, origen de sus alumnos y sistema educativo: España, Colombia y Guatemala. En los tres hay políticas inclusivas, pero con distinto grado de desarrollo. En España hay una mayor equidad educativa, con una presencia más normalizada de alumnos de diferentes países y de diferentes capacidades en las escuelas. En Colombia, por el contrario, la población afrocolombiana se concentra en determinadas ciudades del país. Lo mismo sucede en Guatemala con los alumnos indígenas o ladinos. ¿Son similares las actitudes de los alumnos hacia otros colectivos étnicos cuando viven y estudian con compañeros que son de una etnia o una cultura mayoritaria? ¿Cómo influye el entorno social, la comunidad educativa, los valores y las expectativas dominantes? ¿Aparecen las mismas diferencias con la edad o se muestran variaciones significativas en función del contexto social, cultural o educativo? ¿Afectan las experiencias inclusivas en las reacciones de los niños pequeños? ¿Qué influencia pueden tener las actitudes de las familias y de los padres en las respuestas de sus hijos/alumnos?

Hay que tener en cuenta que la tesis, frente a la mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre este tema, no se refiere solamente a la respuesta de los niños hacia sus compañeros con discapacidad o hacia compañeros de diferentes culturas o etnias, sino que realiza un análisis conjunto de las

actitudes hacia los diferentes grupos, lo que otorga al trabajo desarrollado una perspectiva acorde, pues, con el significado del concepto de inclusión educativa. Pero también ha buscado analizar las actitudes de los niños en situaciones culturales claramente diferenciadas, como sucede en países tan distintos como España, Guatemala y Colombia, para comprobar si estas actitudes dependen más del entorno social y cultural o, por el contrario, siguen parámetros homogéneos, a pesar de las diferentes condiciones en las que conviven los niños en su comunidad o barrio y en su escuela.

La tesis es muy ambiciosa pero, es preciso reconocerlo, solo es un pequeño paso en la búsqueda de modelos y de interpretaciones que permitan detectar cómo se desarrollan las actitudes de los niños pequeños hacia colectivos de compañeros diferentes al suyo propio y cómo influyen las experiencias educativas, el entorno social y la comunidad educativa en estas actitudes.

Desde el punto de vista de la estructura, el texto de la tesis se ha organizado en dos partes: la primera aporta la revisión y la reflexión teórica, mientras que la segunda se centra en la investigación y desarrolla los procedimientos metodológicos, los resultados, sus análisis y las conclusiones finales.

La primera parte, a su vez, se organiza en cinco capítulos que muestran el significado y alcance de la tesis. El primero contempla la educación inclusiva como marco general desde su perspectiva global sobre atención a la diversidad del alumnado. El segundo aborda las claves sociales y educativas hacia las personas con discapacidad. El tercer capítulo se focaliza en las diferencias culturales y en el encuentro entre diferentes culturas y el cuarto se plantea revisar los principales estudios sobre las actitudes de los niños y analizar el papel de la cultura, del lenguaje, de los estereotipos, de los prejuicios y de los valores dominantes en el desarrollo de estas actitudes a lo largo de los años. Finalmente, el quinto capítulo analiza los contextos sociales y educativos de los tres países implicados en el estudio: Colombia, Guatemala y España, sus controversias y sus retos.

La segunda parte se organiza en otros cuatro capítulos (capítulos seis al nueve) que muestran los procedimientos y resultados del trabajo de investigación realizado. El capítulo seis presenta el diseño y metodología de trabajo, los objetivos e hipótesis que han orientado el estudio, así como los participantes y las principales técnicas estadísticas utilizadas para el análisis. A continuación el capítulo séptimo realiza el análisis de las respuestas de los alumnos referidas a tres dimensiones y a sus relaciones: grupo cultural, edad y género, acompañados de algunos apuntes sobre su significado e interpretación. En el capítulo ocho se

muestran las opiniones de la comunidad educativa a través de las respuestas a entrevistas y la aplicación de cuestionarios a familias y docentes. Cada apartado de estos dos capítulos se cierra con una síntesis que incorpora de forma esquemática lo más destacado, con el objetivo de facilitar la lectura y la comprensión de los datos presentados.

Finalmente, el noveno capítulo presenta las conclusiones generales, siguiendo el orden en el que fueron planteados los objetivos y sus correspondientes hipótesis. El texto muestra los resultados obtenidos en la investigación, tratando al mismo tiempo de aportar explicaciones coherentes a los resultados. Los apartados finales se han destinado a plantear las principales limitaciones del estudio y a sugerir algunas propuestas de investigación futura, lo que ha permitido aportar algunas orientaciones y reflexiones finales referidas a los sistemas educativos.

PARTE 1

Fundamentación teórica

CAPÍTULO 1

LA INCLUSIÓN EDUCATIVA COMO MARCO GENERAL DE REFERENCIA

Resumen

Actualmente nadie niega la importancia de la inclusión educativa, la necesaria incorporación de todos los alumnos en las escuelas para mejorar la calidad de la enseñanza y para conseguir escuelas más justas en sociedades más equitativas y solidarias. Pero esta concepción no ha estado siempre instaurada en la sociedad. El movimiento hacia las escuelas inclusivas procede en gran medida del campo de la educación especial y se plantea conseguir un cambio profundo en la educación que sea capaz de integrar a todos los alumnos.

A lo largo del presente capítulo se realiza un análisis del concepto inclusión educativa como fundamento teórico que sostiene que la educación en la diversidad del alumnado es fundamental para prevenir y ayudar a resolver los problemas de exclusión social, discriminación e inadaptación frecuentemente relacionados con situaciones de desventaja social, cultural, económica, familiar, escolar y/o personal.

Palabras clave: Inclusión, diversidad, derechos.

1.1 EL SIGNIFICADO DE LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

“Las escuelas inclusivas no son solo una oferta educativa que evita la segregación de los alumnos y les ofrece oportunidades mediante el contacto con compañeros de diferentes capacidades y distintos orígenes sociales y culturales. Deben de ser también escuelas de calidad que garanticen a todos los alumnos escolarizados en ellas el acceso al conocimiento en las mejores condiciones. En esta tarea está uno de los retos más importantes a los que se enfrenta este modelo educativo” (Marchesi, 2014).

Los debates sobre la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria vivieron un cambio profundo cuando el concepto de inclusión educativa recibió un respaldo internacional en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de 1994 patrocinada por la UNESCO y el Ministerio de Educación de España. Más de 300 participantes, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, se reunieron en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, a fin de promover el objetivo de la Educación para Todos examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora, concretamente capacitando a las escuelas para atender a todos los niños, sobre todo a los que tienen necesidades educativas especiales.

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales y sociales, emocionales, lingüísticas y otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginados. Todas estas condiciones planteaban una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su discapacidad o sus dificultades de aprendizaje. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al concepto de escuela inclusiva.

Hay que destacar que el impulso hacia la inclusión educativa no empezó en la Conferencia Mundial de Salamanca, sino que sus orígenes hay que encontrarlos en insatisfacciones y propuestas anteriores que convergían con el objetivo de conseguir una educación inclusiva y no segregadora.

“Desde la Antropología social y cultural se analizaba el concepto de educación intercultural, que fuera integradora pero también respetuosa de los valores propios de cada cultura; desde la Sociología de la educación se estudiaba la desigualdad social y la influencia del origen social en el acceso a los estudios y en los resultados de aprendizaje; desde la propia reflexión educativa y desde las teorías del aprendizaje se ponían de relieve los métodos más capaces de conseguir una mayor integración social de los alumnos que facilitaran, al mismo tiempo, la construcción conjunta de sus conocimientos. En todas estas propuestas se fue produciendo un claro reconocimiento de la diversidad de culturas, grupos sociales y de alumnos que conviven en las escuelas” (Marchesi, 1990, págs. 39-40).

En todas estas propuestas está presente un claro reconocimiento de la diversidad de capacidades de los alumnos y de sus diferentes orígenes y culturas, y que todos ellos han de convivir primero en la escuela y luego en la sociedad. Esta situación y este objetivo exigen un cambio profundo en el sistema educativo y en la respuesta educativa que se ofrece a los diferentes alumnos que están en el mismo centro y en la misma aula. La respuesta educativa a la diversidad es tal vez el reto más importante y difícil al que se enfrentan las escuelas, ya que conlleva que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consigan el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales. El avance en los procesos de inclusión educativa supone necesariamente el cuestionar y poner a prueba algunos supuestos (López, Martín, Montero y Echeita, 2013).

Las propuestas de los organismos internacionales han sido desarrolladas, debatidas y perfiladas por diferentes investigadores. Booth y Ainscow (1998) definieron la inclusión educativa como el proceso de mejora sistemático del sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación del alumnado en la vida de los centros donde son escolarizados, con particular atención a aquellos más vulnerables, es decir, aquellos procesos que llevan a incrementar la participación y el aprendizaje de los estudiantes y reducir su exclusión del curriculum común, la cultura y la comunidad.

Según esta definición, todas las acciones de la educación inclusiva deben estar orientadas a elevar los niveles de presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes, en especial de aquellos que por distintas causas o circunstancias se encuentran en mayor riesgo. Así, la presencia se refiere a la escolarización de los alumnos en las escuelas regulares, a los índices de asistencia a la escuela y al tiempo que participan de las clases junto a sus compañeros. El aprendizaje alude al logro del mejor rendimiento que sea posible en función de las características de los estudiantes; y la participación apunta a que todos tengan oportunidades de participar en condiciones de igualdad en las experiencias de aprendizaje que ofrece la escuela, de ser reconocidos, de convivir y pertenecer a la comunidad escolar.

“La inclusión trata de la participación de todos los estudiantes y adultos. Trata de apoyar a los centros escolares para que sean más responsables ante la diversidad de su alumnado, sea en razón a sus orígenes, intereses, experiencias, conocimientos, capacidades o cualquier otra” (Booth y Ainscow, 2011).

La inclusión obliga a un cambio de perspectiva, ya que la escuela no fue creada para “atender a la diversidad del alumnado”, sino bajo el criterio de ofrecer “algo de educación para todos, más educación para algunos y una educación de élite para unos pocos” (Black-Hawkins, Florian y Rose, 2007).

Los procesos de inclusión suponen la puesta en acción y la explicitación de determinados valores educativos y sociales (Echeita, 2009). El modelo de la educación inclusiva se basó en el principio de que todos estos niños y niñas, adolescentes y jóvenes, empezando por los que hoy reconocemos como más vulnerables a los procesos de exclusión, marginación o fracaso escolar por razones diversas, tienen derecho a una educación de calidad junto con el conjunto de sus compañeros.

El cambio ideológico puede observarse en las cuatro grandes fases establecidas por Parrilla (2002) en las que se contempla el proceso histórico que transcurre desde la más clara y rotunda exclusión de todos aquellos considerados como “especiales” hasta los actuales avances hacia una educación inclusiva.

TABLA 1.1
De la exclusión a la inclusión de los diferentes grupos

	Clase Social	Grupo Cultural	Género	Discapacidad
Exclusión	No escolarización	No escolarización	No escolarización	Infanticidio/ Internamiento
Segregación	Escuela Graduada	Escuela Puente	Esc. Separadas: Niños –Niñas	Esc. Especiales
Integración	Comprensividad (50-60)	E. Compensatoria E. Multicultural	Coeducación (70)	Integración E.E. (60)
Reestructuración	Educ. inclusiva	Educ. inclusiva (Ed. Intercultural)	Educ. inclusiva	Educ. inclusiva

Fuente: Parrilla, A. (2002, pág.15).

De manera complementaria, Parrilla (2002) señala que la educación inclusiva supone abordar dos procesos interrelacionados:

- Incrementar la participación de todos los alumnos en la cultura, el currículo y la búsqueda permanente de modos de responder a la diversidad, de aprender a convivir con la diferencia como un factor positivo y estímulo para el aprendizaje.
- Reducir toda forma de exclusión y discriminación, lo cual implica identificar y eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación, recopilar y evaluar información con el objeto de planificar mejoras en las políticas y las prácticas de la comunidad educativa. Las barreras hacen referencia a los valores, actitudes, procesos, normas y prácticas que influyen negativamente, dificultando el acceso y progreso en el aprendizaje.

En definitiva, la inclusión es el proceso, interminable, de avanzar hacia una educación de calidad para todas y todos los alumnos y alumnas, incluidos aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión, fracaso escolar o marginación (Echeita, López, Simón y Sandoval, 2010).

Giné y Duran (2010) indican que existe un consenso internacional en torno a que la inclusión tiene que ver con:

- La asunción de determinados valores que deben presidir las acciones que pudieran llevarse a cabo: respeto por las diferencias, valoración de cada uno de los alumnos, participación, equidad, metas valoradas, etc. (Booth, 2009); la inclusión es pues, ante todo, una cuestión de valores, aunque deban concretarse sus implicaciones en la práctica. En definitiva, la inclusión supone una manera particular de entender y pensar la educación.
- El reconocimiento de derechos. En la Convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad de 2006 (UNCRPD: ONU, 2006), se reconoce el derecho a acceder a una educación de calidad. Así pues, la educación inclusiva se basa en la concepción de los derechos humanos por la que todos los ciudadanos tienen derecho a participar en todos los contextos y situaciones. Sin embargo, es un tema sujeto a debate si la inclusión educativa es un derecho para todos, alumnos y familias (Norwich, 2013). De hecho, el artículo 24 de la citada Convención deja un margen de ambigüedad cuando establece (artículo 24 d) que: “Las personas con discapacidad reciben el apoyo requerido, dentro del sistema general educativo, para facilitar su educación efectiva” (UNCRPD: ONU, 2006). ¿Las escuelas de educación especial pueden considerarse como parte del sistema general educativo o al margen de él?
- El proceso de incrementar la participación del alumnado en el currículo, en la cultura y en la comunidad y evitar cualquier forma de exclusión en los centros educativos. En consecuencia, como se ha comentado con anterioridad, la inclusión supone un compromiso a favor de la identificación y progresiva reducción de las barreras al aprendizaje y a la participación que algunos alumnos, sobre todo los más vulnerables, encuentran en los centros y en las aulas (Ainscow, 2005).
- Transformar las culturas, la normativa y la práctica de los centros de manera que respondan a la diversidad de las necesidades del alumnado de su localidad; cada comunidad escolar debe encontrar mejores formas y más eficaces de responder a la diversidad del alumnado.
- La presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado expuesto a cualquier riesgo de exclusión y no solo de aquellos con discapacidad o con necesidades especiales. Es importante remarcar la importancia de que la inclusión está comprometida con que los alumnos consigan resultados valiosos; no solo que estén presentes en la escuela común, sino que todos puedan alcanzar los objetivos establecidos en el curriculum.
- Avanzar hacia la inclusión tiene que ver más con el desarrollo y la capacitación de las escuelas que con la voluntad de “integrar” grupos vulnerables.
- La educación inclusiva está íntimamente asociada al desarrollo integral de todos los niños y niñas.

Giné y Duran (2010) destacan dos ideas fundamentales en el concepto de inclusión. En primer lugar, la inclusión supone trasladar el foco de atención del “alumno” al “contexto”. No son tan importantes las condiciones y características de los alumnos cuanto la capacidad del centro educativo de acoger, valorar y responder a las diversas necesidades que plantea el alumnado. En consecuencia, los esfuerzos deben dirigirse a la adaptación de la propuesta educativa a un alumnado diverso, y no al revés, y a la provisión de los apoyos que eventualmente un alumno pueda precisar. En segundo lugar, la inclusión es ante todo un proceso que nunca acaba (Ainscow, 2005) de mejora del centro y que incluye a toda la comunidad educativa.

En la actualidad, la definición de inclusión se fundamenta en la perspectiva global sobre atención a la diversidad del alumnado en la educación escolar. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Esto supone asumir la responsabilidad moral de asegurarse de que aquellos grupos que se encuentren en mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad (las niñas, las poblaciones originarias, los que viven en condiciones de pobreza, los alumnos y alumnas con algún tipo de discapacidad, etc.), sean supervisados con atención y que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, participación y éxito académico dentro del sistema educativo (UNESCO, 2001, 2003).

Echeita y Ainscow (2010) resaltan cuatro elementos para definir la inclusión:

- La inclusión es un proceso.
- La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes.
- La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras.
- La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar.

Para el avance y logro de la inclusión, es fundamental y prioritario tener muy presente que cada sistema educativo es único, por lo que es necesario tomar en cuenta las circunstancias locales, la cultura y la historia de cada centro y país. Para poder realizar este cambio de perspectiva y así poder avanzar hacia la inclusión, Marchesi (2014) describe cuatro focos nucleares, que denomina como las cuatro “ces” del cambio educativo:

- **Contexto:** El contexto social y cultural y, por lo tanto, las actitudes y valoraciones positivas de los ciudadanos sobre la inclusión social y educativa son fundamentales para impulsar una educación integradora. Para ello, es necesaria la implicación de los poderes públicos y de las instituciones, no solo con declaraciones genéricas, también importantes, sino con iniciativas concretas en el ámbito social, familiar, educativo y laboral.
- **Condiciones:** El proceso inclusivo exige mejorar las condiciones en las que las escuelas y los docentes realizan su trabajo: recursos suficientes, formación de profesores, flexibilidad organizativa y curricular, maestros de apoyo y orientadores cualificados. Al mismo tiempo, es preciso que las escuelas inclusivas sean prioritarias para el desarrollo de programas innovadores para todos los alumnos: nuevas tecnologías, bilingüismo, educación artística, ampliación del tiempo escolar a jornada completa o cualquier otro que las administraciones educativas desarrollen.
- **Competencias:** Las competencias de los docentes para enseñar en aulas y escuelas inclusivas, con una gran diversidad de alumnos, es un factor fundamental. Enseñar bien a todos los alumnos en este tipo de escuelas supone un reto enorme a los profesores, pues han de adaptar su enseñanza a los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, diseñar tareas diversas, adecuar los modelos de evaluación, favorecer el aprendizaje de todos pero también sus relaciones sociales y su trabajo en equipo. Los profesores de las escuelas inclusivas deberían tener prioridad en el acceso a programas de formación continua y su dedicación a este tipo de proyectos debería ser considerado un mérito adicional en su desarrollo profesional.
- **Compromiso:** Finalmente, hay que destacar que el compromiso de los profesores y de toda la comunidad es el factor decisivo para este proyecto. Ello supone que los docentes preserven el sentido de su trabajo en el campo de la educación como la garantía de los derechos de todos los alumnos a una enseñanza de calidad, y mantengan la sensibilidad hacia aquellos con mayores dificultades de aprendizaje.

En este marco, el presente estudio se focaliza en el análisis de las actitudes de los niños y de la comunidad educativa hacia los compañeros con discapacidad y de otros grupos étnicos y culturales. Como se analizará en los siguientes capítulos teóricos, la inclusión educativa y social de las personas con discapacidad y de otras culturas es un proceso social complejo, en el que intervienen agentes y variables muy diferentes y en el que las actitudes pueden ser uno de los obstáculos o de los facilitadores más importantes para la inclusión en la comunidad.

En las siguientes páginas se realiza un breve repaso histórico del significado de la discapacidad y de las actitudes sociales y educativas hacia las personas diferentes, es decir, de aquellas que a juicio de la mayoría se desvían de la norma.

¿Y cuál es la norma que ha marcado el estatus de referencia en las sociedades occidentales en los últimos siglos? Ser blanco, con capacidad sensorial e intelectual suficiente, instruido y heterosexual. Aquellos que se situaban al margen de alguno de estos criterios tenían una alta probabilidad de ser excluidos, sobre todo hasta bien entrado el siglo XX y, en algunos casos, todavía en el siglo XXI.

¿Es posible aspirar a una sociedad y a una educación en la que las actitudes de las personas hacia los que son similares a ellas sean las mismas que hacia aquellas otras diferentes por su cultura, capacidad u orientación sexual? ¿Podríamos pensar que en una educación que se proclama inclusiva, los alumnos van a elegir por igual como compañeros de estudio y de juego a aquellos que son diferentes? ¿Podríamos comprobar que no hay diferencias en todos estos casos?

CAPÍTULO 2

SENSIBILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA HACIA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Resumen

A lo largo del presente capítulo, dividido en dos bloques, se realiza un recorrido histórico sobre la visión y atención educativa de los alumnos con discapacidad. En el primer epígrafe se analiza el cambio de la concepción de las personas con discapacidad desde el siglo XVIII, cuando estas eran rechazadas y marginadas, hasta la actualidad, cuando a nivel internacional se reconoce su derecho a una inclusión educativa y social. Posteriormente, el segundo epígrafe del capítulo, analiza los principales retos, dilemas y controversias que dificultan la consecución de una inclusión total de las personas con discapacidad y que conlleva el desarrollo de actitudes no igualitarias en niños y adultos.

Palabras clave: discapacidad, rechazo, inclusión, derechos.

2.1 APUNTES SOBRE LA HISTORIA SOCIAL Y EDUCATIVA DE LA DISCAPACIDAD

“La historia de la educación especial es un conjunto de debates, temas y controversias entrelazados, a menudo conformados por respuestas emocionales y por creencias históricas y culturales” (Winzer, 2014, pág. 34).

Marchesi (1990) realiza una revisión a lo largo de los últimos siglos sobre la visión de los alumnos con discapacidad en relación con el progresivo reconocimiento de los derechos humanos, con las actitudes sociales y con los cambios en la educación.

Con anterioridad al siglo XVIII e incluso a comienzos del mismo, las desviaciones individuales eran abiertamente rechazadas. Las personas con discapacidad eran habitualmente marginadas. La creencia mayoritaria era que su existencia procedía de un castigo divino, por lo que solo a través de la intervención religiosa podían superar su situación y por ello no se les consideraba capaces de recibir algún tipo de instrucción educativa.

Progresivamente, y gracias a la influencia de la tesis de la común naturaleza humana y de las posibilidades educativas de toda persona, empiezan a abrirse camino nuevas iniciativas para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad. Los alumnos sordos y mudos, así como los ciegos, son los primeros beneficiarios de estas ideas de igualdad y de respeto a las diferencias lingüísticas. El reconocimiento de la lengua de signos por el Abad Michel de l'Épée (1712-1789) marca un hito importante, que décadas después es continuado en Estados Unidos por Thomas Hopkins Gallaudet. Su defensa de las estructuras

propias del lenguaje de las personas sordas supuso una ruptura con la posición dominante en aquella época, que defendía la lengua oral como el único sistema de comunicación aceptable. Posteriormente, poco a poco, la perspectiva diferencial de las personas con discapacidad fue incorporando a aquellas con discapacidad intelectual.

A lo largo del siglo XIX coexisten movimientos favorables al reconocimiento legal y educativo de las personas con discapacidad con aquellos otros que apoyaban leyes proclives a la marginalización y a la esterilización de estas personas. La ideología dominante continuaba siendo la separación y la institucionalización, con una visión negativa de las posibilidades de recuperación de la mayoría de las personas con algún tipo de trastorno. La denominación de “asilo” frente a la de “escuela” es expresión de esta tendencia.

Tomlinson (1982) realiza un análisis de las principales transformaciones que se produjeron desde finales del siglo XIX hasta los años ochenta del siglo pasado en relación a las categorías que abarcaban los posibles trastornos que pudiera detectarse en las personas con discapacidad. El autor sostiene cómo en la primera mitad del siglo XX se mantenía aún que el trastorno era un problema inherente al niño, con escasas posibilidades de intervención educativa y de cambio. En el fondo de esta perspectiva latía una concepción determinista del desarrollo, sobre la que se basaba cualquier tipo de aprendizaje. A continuación se muestra un resumen de los cambios en las categorías del hándicap en este período.

Esta visión innatista del trastorno que prevaleció a lo largo del tiempo trajo consigo dos consecuencias:

- Necesidad de un diagnóstico preciso del trastorno. Se generalizan por ello las pruebas de inteligencia, que tienen como objetivo situar a las personas en un nivel determinado en comparación con el resto de la población.
- Aceptación generalizada de que la atención educativa de los alumnos con alguna disminución o retraso supone que deban estar escolarizados en centros específicos. Surgen así las escuelas de educación especial, que se van extendiendo y consolidando como la mejor alternativa para estos alumnos.

En los años cuarenta y cincuenta del siglo XX se inician cambios importantes. Empieza a cuestionarse el origen constitucional y la incurabilidad del trastorno y se abren camino las posiciones ambientalistas y conductistas. Con ellas se tienen en cuenta las influencias sociales y culturales que pueden determinar el funcionamiento intelectual y aspectos tales como que la deficiencia puede estar motivada por falta de estimulación adecuada o procesos de aprendizaje incorrectos.

No obstante, de manera paralela, las escuelas de educación especial continúan extendiéndose.

TABLA 2.1

Categorías establecidas de discapacidad entre 1886 y 1981

1886	1899	1913	1945	1962	1970	1981
idiotas	idiotas	Idiota		subnormal severo	subnormal educable (severo)	niño con dificultades de aprendizaje (severo)
imbécil	imbécil	imbécil/imbécil moral		psicopático		
	ciego	Ciego	ciego/ambliope		ciego/ambliope	ciego/ambliope
	sordo	Sordo	sordo/hipoacúsico	hipoacúsico	sordo/hipoacúsico	sordo/hipoacúsico
	epiléptico	Epiléptico	epiléptico		epiléptico	epiléptico
	deficiente	deficiente mental	subnormal educable		subnormal educable (ligero o moderado)	niño con dificultades de aprendizaje (ligero o moderado)
			inadaptado		Inadaptado/necesidades educativas especiales	inadaptado/alterado
		deficiente físico	disminuido físico		disminuido físico	disminuido físico
			defecto habla		defecto habla	defecto habla
			delicado	delicado	delicado	delicado
			diabético			¿disléxico?
						¿autista?

Fuente: S. Tomlison, 1982.

A partir de los años 70, se produce un movimiento de enorme fuerza que va a provocar profundas transformaciones en el campo de la educación especial. Los principales factores que favorecieron dichos cambios se resumen en los siguientes:

- Una nueva concepción de los trastornos de desarrollo y de la deficiencia en la que no se estudia la discapacidad como una situación interna al alumno, sino que se la considera en relación con los factores ambientales y con la respuesta que la escuela proporciona.
- Una perspectiva distinta de los procesos de aprendizaje y de las diferencias individuales. Las nuevas teorías del desarrollo y el aprendizaje son más interactivas. Se destaca el papel activo del aprendiz.
- La revisión de la evaluación psicométrica. Se considera que los resultados de las pruebas no deben servir para clasificar a los alumnos de forma per-

manente. Se abren nuevos sistemas de evaluación basados en las potencialidades de aprendizaje de los alumnos.

- La presencia de un mayor número de profesores competentes. Las reformas emprendidas en varios países se orientan también a modificar los sistemas de formación del profesorado y elevar su preparación.
- La extensión de la educación obligatoria. La generalización de la educación secundaria conduce a un replanteamiento de las funciones de la escuela, que deber ser “comprensiva”.
- El abandono escolar: Se constata que un número significativo de alumnos abandona la escuela antes de finalizar la educación obligatoria.
- La valoración de las escuelas de educación especial. Los limitados resultados que las escuelas de educación especial obtienen con la mayor parte de los alumnos conducen a volver a pensar su función.
- Las experiencias positivas de integración.
- La existencia de una corriente normalizadora en el enfoque de los servicios sociales.
- Los movimientos sociales a favor de la igualdad. Una mayor sensibilidad hacia los derechos de las minorías y hacia su integración en la sociedad se va extendiendo por todos los países.

Estas tendencias sociales y educativas profundas provocan el surgimiento de un nuevo concepto y terminología: “Alumnos con necesidades educativas especiales”. El informe Warnock (1978), encargado en 1974 por el Secretario de Educación de Reino Unido, reconoce que agrupar las dificultades de los niños en términos de categorías fijas no es beneficioso ni para los niños, ni para los maestros ni para los padres debido a las siguientes razones:

- Muchos niños está afectados por varias discapacidades.
- Las categorías confunden qué tipo de educación especial es necesario.
- Las categorías, cuando son la base para la provisión de recursos, no los proporcionan a aquellos niños que no se ajustan a las categorías establecidas.
- Las categorías producen el efecto de etiquetar a los niños de forma negativa.

En este marco, el informe incorpora el término de alumnos con necesidades educativas especiales, que se define en torno a cuatro características: afecta a un continuo de alumnos, es un concepto relativo, se refiere principalmente a los problemas de aprendizaje de los alumnos en el aula, y supone una provisión de recursos extraordinarios. La detección y valoración de los alumnos con necesida-

des educativas especiales constituye una etapa primordial y debe considerarse como un proceso sistemático, interactivo y contextualizado¹.

Mientras que la concepción basada en la deficiencia considera preferentemente la escolarización de estos alumnos en centros específicos de educación especial, el concepto de necesidades educativas especiales contempla la integración como la opción normal, siendo extraordinaria la decisión de escolarización en centros específicos.

La integración es deudora de los movimientos sociales de carácter más global que fueron consolidándose a partir de los años setenta y que reclamaban una mayor igualdad para todas las minorías que sufrían algún tipo de exclusión. Desde esta perspectiva más política, la necesidad de integración surge de los derechos de los alumnos y es la concreción en la práctica social del principio de igualdad: todos los alumnos deben tener acceso a la educación de forma no segregadora.

Posteriormente en los años 90, el enfoque de integración es considerado insuficiente en la medida que no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Estas críticas condujeron a formular propuestas más radicales, que se articularon en torno al movimiento por una educación y una escuela inclusiva, definido por dos prescripciones: la exigencia de educar a todos los alumnos en la misma escuela y la necesidad de acometer una reforma del conjunto del sistema educativo.

Este planteamiento, como se ha comentado anteriormente, es recogido en la Declaración final de la conferencia Mundial sobre necesidades educativas especiales celebrada en Salamanca (1994).

Más recientemente, el 13 de diciembre de 2006, se aprobó en la ONU la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. El artículo 24, dedicado a la educación, establece lo siguiente:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida”.

¹ Warnock (2005) matizó sus posiciones iniciales en un controvertido documento en el que destacó que el concepto de escuela inclusiva había ido demasiado lejos. Un interesante debate entre ella y Norwich puede encontrarse en Terzi, Warnock y Norwich (2010).

Y más adelante este mismo artículo señala “que se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales; se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; y se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.

Para profundizar en las dimensiones del cambio hacia la educación inclusiva, a continuación se presenta la comparación entre el modelo predominante en los años pasados o de deficiencia y el modelo de inclusión educativa de Ainscow (1995, 2001) presentado en Echeita, Lopez, Simón y Sandoval (2010).

TABLA 2.2

Ideas básicas que resumen la perspectiva dominante

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría de alumnos normales.	Se asume que es posible y deseable diferenciar claramente a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, y que ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como normales.
Solo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial.	La educación especial o en su caso compensatoria tiende a organizarse en un esquema de “todo o nada”. Los alumnos que son considerados especiales tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo.
Los problemas que origina la educación de estos alumnos tienen que ver, fundamentalmente, con sus deficiencias o limitaciones personales.	Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él tiene algo mal, algún déficit o limitación o característica social o familiar que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una “importación” del llamado modelo clínico o médico; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado individualmente.
Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas.	Las ayudas especiales se concentran en escuelas especiales o clases especiales (o con otras denominaciones) desde donde es posible ejercer una discriminación positiva, en la medida que se supone que se rentabiliza a los especialistas y los recursos especiales invertidos. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también especialmente preparado, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo.

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse normal.	Separados los alumnos especiales, se considera que el resto de los alumnos normales no van a precisar ninguna ayuda especial y, en consonancia, no se presta ninguna ayuda extra al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos normales. Se refuerza una valoración dual de las diferencias humanas (nosotros: normales, los otros: especiales).

Fuente: Ainscow (1995, 2001) citado en Echeita, Lopez, Simón y Sandoval (2010).

TABLA 2.3
Ideas básicas que resumen la perspectiva inclusiva

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
La diversidad del alumnado en sus distintas dimensiones es un valor y todos los alumnos tienen derecho a que se reconozcan las necesidades educativas que se derivan de ella y a que se movilicen las acciones escolares que satisfacen tales necesidades.	La acción educativa debe pensarse y diseñarse, desde el principio, pensado en la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos.
Cualquier alumno puede experimentar dificultades para aprender en un momento u otro de su escolarización.	Se asume que todos los alumnos pueden tener dificultades para aprender en un momento determinado y, por razones diversas, no solo un grupo concreto considerado especial.
Las dificultades educativas resultan de la interacción entre las características del alumno, las condiciones escolares en las que se encuentra y el currículo que la escuela le ofrece.	Se adopta una perspectiva interactiva a la hora de analizar las dificultades de aprendizaje. Estas no pueden entenderse sin tener en cuenta la intervención educativa (enseñanza) que se ofrece desde el centro escolar.
Para mejorar la educación escolar del alumnado más vulnerable hay que maximizar las condiciones favorecedoras de su aprendizaje y reducir las barreras para su aprendizaje y participación.	En consonancia con la perspectiva interactiva o social adoptada, se precisa detectar o reconocer las barreras existentes en las culturas, las políticas y las prácticas escolares para cambiarlas por procesos que faciliten una enseñanza accesible y pertinente para todos.
Los sistemas de ayuda y apoyo deben estar disponibles para todos los alumnos que lo precisen.	Los sistemas de ayuda y apoyo, incluido el asesoramiento psicopedagógico, deben organizarse pensando que cualquier alumno puede necesitarlos en diferentes momentos a lo largo de su escolarización.

PRINCIPIOS	RESPUESTAS EDUCATIVAS
La inclusión social se prepara en la inclusión escolar.	La escuela ordinaria debe ser un lugar privilegiado para combatir las actitudes discriminatorias, y crear comunidades de acogida, en definitiva, para ayudar construir una sociedad incluyente cohesionada.
Todos los profesores deben asumir la responsabilidad del progreso de todos los alumnos o alumnas, sin exclusiones.	La educación de todos los alumnos es responsabilidad del profesor regular del aula y no de un profesorado especial.
Deben organizarse sistemas de apoyo al profesorado para que este pueda asumir sus responsabilidades con todos los alumnos.	El profesorado debe contar con la colaboración, las ayudas y los apoyos necesarios para dar una respuesta adecuada a las necesidades de todos y cada uno de sus alumnos.

Fuente: Ainscow (1995, 2001) citado en Echeita, Lopez, Simón y Sandoval (2010).

2.2 LOS RETOS Y DILEMAS EN LA INCLUSIÓN SOCIAL Y EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Actualmente aparecen dilemas y controversias que no facilitan las actitudes igualitarias en la educación hacia los alumnos con algún tipo de discapacidad. Todavía existen potentes movimientos que socavan la equidad y retos aún no superados que conducen a distanciar a los diferentes.

Entre los movimientos que dificultan la equidad en la educación está la organización de la sociedad en un modelo competitivo, que premia y encumbra a las personas capaces y olvida y margina a los que no tienen una capacidad suficiente para abrirse camino. Un modelo competitivo que se extiende a la educación y que dificulta la construcción de actitudes no selectivas y solidarias.

Además, nos encontramos con visiones negativas en los medios de comunicación y en gran parte de las expresiones artísticas y culturales (Bolt, 2014). En las últimas décadas, varios teóricos de la discapacidad han señalado que las representaciones visuales de la discapacidad en la cultura popular tienden a perpetuar los estereotipos de la separación y actúan como símbolos de su indefensión y de la necesidad de caridad y de piedad hacia ellos.

Pero también existen dilemas que no son fáciles de resolver y que pueden afectar a las actitudes de unos alumnos hacia otros. Norwich (1994, 2013) ha presentado cuatro dilemas principales:

1. El dilema del curriculum común: un alumno con graves problemas de aprendizaje, ¿debe aprender los mismos o diferentes contenidos que sus compañeros?
2. El dilema de la identificación: la identificación de los alumnos que tienen necesidades especiales, ¿les ayuda o les marca negativamente?
3. El dilema padre-profesional: en el momento de las decisiones sobre la escolarización de los alumnos, ¿quién tiene mayor influencia?
4. El dilema de la participación: un niño con severos problemas de aprendizaje, ¿aprende más en el aula ordinaria o en un aula especial con más apoyos?

El dilema fundamental se encuentra entre dos derechos de los alumnos con discapacidad que es necesario garantizar: su derecho a estudiar con los compañeros de la misma edad y su derecho a aprender lo más posible con la mayor ayuda. En ocasiones, ambos derechos entran en colisión y es preciso arbitrar alternativas que los mantengan con el máximo equilibrio.

La decisión educativa sobre estos dilemas tiene un claro efecto en las actitudes de los demás compañeros y de la comunidad educativa, pues envía un mensaje sobre la mayor o menor competencia de estos alumnos de participar en las actividades comunes.

Entre los cuatro dilemas, posiblemente uno de ellos tiene un especial efecto en la organización escolar y en la dinámica educativa: el que se refiere a la identificación o categorización de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad. Hay que tener en cuenta la importancia del lenguaje en la construcción de la realidad y, por tanto, en las actitudes de las personas hacia los otros, sobre todo hacia aquellos que son llamados o etiquetados de otra manera: “es un síndrome de Down”; “es un alumno con necesidades educativas especiales”. Nadie se refiere a un compañero diciendo “es normal”. Son los diferentes los que reciben una denominación que les señala y etiqueta cuando la diversidad no es aceptada como normal: “es negro”, “es moro”, “es gay”. Apenas se escucha “es blanco”, “es heterosexual” cuando se hace referencia a otros compañeros.

El dictamen de escolarización y la provisión de recursos complementarios que esta situación genera se encuentran en el centro de los debates sobre la educación inclusiva. Norwich (2014) lo ha formulado con claridad en dos alternativas, ambas con consecuencias negativas:

1. Si los niños tienen dificultades en el aprendizaje y son identificados y etiquetados como que tienen dificultades educativas especiales, entonces van a ser tratados probablemente de forma diferente, devaluados y estigmatizados.
2. Si los niños que experimentan dificultades en el aprendizaje no son identificados individualmente como que tienen necesidades educativas especiales, entonces no habrá manera de identificarlos y de asegurar recursos educativos para ellos.

Existen posiciones en contra y a favor del dictamen de escolarización. Entre los primeros, tal vez el más representativo sea Ainscow (1991, 2012, 2014), quien señala que toda etiqueta tiene efectos negativos en las actitudes y expectativas de padres, profesores y compañeros. Frente a esta posición crítica, existen otras voces que señalan la necesidad de que los alumnos sean evaluados, se conozcan sus dificultades, el tipo de respuesta educativa más adecuada y los recursos que necesita. Norwich (2014) ha criticado el sistema tradicional de categorización de los alumnos con necesidades educativas especiales y ha apuntado un modelo de categorización tridimensional, contextual e interactivo de las necesidades educativas como enfoque capaz de progresar en la superación del dilema planteado. Desde este modelo se tienen en cuenta las necesidades comunes para todos los alumnos y las necesidades únicas para alguno de ellos.

¿Cuándo empiezan a manifestarse las primeras dificultades de integración funcional de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a algún tipo de discapacidad? ¿Aparecen ya en los primeros años de la Educación Primaria o es más tarde, en los comienzos de la Educación Secundaria Obligatoria, como refleja el informe “Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid” (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, Aguilera y Pérez, 2003) presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, cuando los alumnos se buscan por afinidades sociales, afectivas y personales? La hipótesis más plausible que planteamos es que las actitudes iniciales de los alumnos hacia sus compañeros con algún tipo de discapacidad son poco claras a los cuatro años, se empiezan a mostrar con mayor nitidez a los seis años y se articulan con mayor coherencia a los ocho años.

¿Sucedo lo mismo cuando las actitudes hacen referencia a grupos culturales diferentes?; ¿el contacto o la separación del otro distinto sigue las mismas pautas cuando se refiere a compañeros con menor capacidad que cuando tiene que ver con alumnos que pertenecen a grupos culturales diferentes?. Antes de responder a estos interrogantes, que forman parte de uno de los objetivos centrales

de la presente investigación, conviene hacer una revisión de las relaciones entre diferentes culturas que conviven en el mismo país, para abordar posteriormente las aportaciones de las principales investigaciones sobre las actitudes ante la discapacidad y ante los grupos culturales diferentes.

CAPÍTULO 3

IDENTIDAD Y DIFERENCIAS CULTURALES

Resumen

“En América Latina, la secular negación del otro es parte esencial de la historia de la colonización que se prolonga bajo formas de discriminación y exclusión a lo largo de la vida republicana (Calderón et. al., 1996). La negación de ese otro que originariamente fueron los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes traídas como mano de obra esclava, se transmuta o expande en la modernidad latinoamericana como jerarquía cultural, social, política y económica que divide de hecho, aunque no en la ley, entre ciudadanos de primera y segunda categoría. En esta última han padecido condiciones de subalternidad indígenas, negros, campesinos, marginales urbanos, mujeres, inmigrantes de países más pobres, entre otros. Remontar la negación del otro es un largo trabajo que la sociedad entera debe hacer respecto de sí, y si bien hay avances en las últimas décadas, el camino por recorrer todavía es largo para internalizar un genuino sentido de igualdad. En esta tradición, los contenidos educativos han sido regados por estereotipos que refuerzan esta jerarquía cuasi-estamental y todavía se cuelan pese a la fuerza adquirida por el discurso de la igualdad de derechos y la no discriminación” (Hopenhayn, 2009, pág. 54).

Este texto resume con precisión y justicia una de las señas de identidad más lacerantes de América Latina: su desigualdad y la marginación en el seno de sus países de los colectivos sociales y culturales largo tiempo olvidados.

A partir de esta primera toma de posición, el presente capítulo aborda de forma progresiva algunos conceptos claves que permitirán analizar después, con una visión más amplia, la construcción de las actitudes o preferencias sociales en los niños de 4 a 8 años en diferentes contextos y culturas. Estos conceptos son los de cultura y diversidad cultural y personal; las relaciones entre el yo y el otro; el miedo al otro; los estereotipos y el papel del lenguaje; la función de la cultura en el desarrollo; el poder y la discriminación en la construcción del imaginario de los niños y, finalmente, la perspectiva transcultural en la investigación educativa.

No es posible en el marco de esta tesis profundizar en estos campos del conocimiento que incluyen buena parte de las investigaciones actuales sobre cultura y desarrollo. Posiblemente nos alejaría del objeto de este estudio: conocer los cambios en las actitudes o preferencias sociales de los niños educados en diversos países, con culturas y poblaciones diferentes, y con valores, relaciones e historias que influyen necesariamente en los procesos educativos, a pesar, tal vez, de los esfuerzos de los propios sistemas educativos por revertir esta situación. Sin embargo, parece necesario no reducir excesivamente nuestro marco conceptual con el fin de no perder perspectivas interpretativas que enriquecerán sin duda el objeto específico de la tesis.

Palabras clave: cultura, relaciones entre grupos, mitos colectivos, lenguaje, exclusión.

3.1 EL SIGNIFICADO DE CULTURA

No es sencillo definir el significado y el alcance de la cultura, pues en ella vivimos y nos desarrollamos. Somos lo que somos en gran medida por la cultura que hemos aprendido. Posiblemente en su concepto debe incluirse todo lo que ha sido construido por los humanos a lo largo de su historia, desde los primeros instrumentos y señales comunicativas hasta lo que hoy se considera su expresión más elevada: las lenguas, el arte, la música, la literatura y el desarrollo científico y tecnológico. Pero también la cultura se manifiesta en las relaciones sociales y en los elementos que las configuran: las normas, los valores, los símbolos, las tradiciones y los rituales. Todos ellos son compartidos de forma consciente o inconsciente por un determinado grupo de personas. Por ello, en la medida en que los diferentes grupos humanos mantienen distintas normas, valores, símbolos y tradiciones, existe una gran diversidad cultural. Se podría afirmar, por tanto, que la diversidad forma parte del significado más genuino de cultura.

A los efectos del presente estudio, existe un elemento en el campo de la cultura que es especialmente importante: los mapas de significado. A través de ellos nos relacionamos con los demás, con los que consideramos de los “nuestros” o de los “otros”, y que marcan nuestras preferencias, nuestras señas de identidad y nuestros modelos ideales. Por ello, la definición que proponen Clark, Hall, Jefferson y Roberts (1976) al estudiar la subcultura de los jóvenes es especialmente atractiva:

“La cultura de un grupo o clase incluye el estilo de vida especial y distinto de este grupo o clase, los significados, los valores o ideas que se reflejan en las instituciones, en las relaciones sociales, en los sistemas de creencias, en las costumbres y tradiciones, en el uso de los objetos, en los materiales de la vida. La cultura es la específica forma en la que se expresan estos materiales y esta organización social. La cultura incluye “mapas de significado” que permiten que estas cosas sean comprensibles para sus miembros. Los “mapas de significado” no se llevan en el cerebro. Se representan en las formas de la organización social y en las relaciones por medio de las cuales el individuo se convierte en un “ser social”. La cultura es el camino a través del cual las relaciones de un grupo se estructuran y configuran; pero es también la forma como son experimentadas, comprendidas e interpretadas. Por tanto, hombres y mujeres son conformados por la sociedad, la cultura, la historia y por ellos mismos. Las pautas culturales existentes constituyen un tipo de reserva histórica –“un campo de posibilidades” previamente construido– que los grupos adoptan, transforman y desarrollan más allá. Cada grupo realiza algunas cosas con estas iniciales condiciones y, a través de estos

“actos”, la cultura es reproducida y transmitida. Esta práctica, sin embargo, se produce dentro de un determinado campo de posibilidades y de restricciones.” (Clark, Hall, Jefferson y Roberts, 1976, pág. 10).

La cultura no es estática, sino que cambia de manera continua. Lo hace por los nuevos artefactos que inventa o construye el hombre (Cole, 1996) pero lo hace también a través del encuentro de grupos humanos que proceden de diferentes culturas. En el primer caso, la potente y acelerada irrupción de las nuevas tecnologías es un ejemplo paradigmático. En el segundo, las migraciones, presentes a lo largo de la historia, generan una inevitable transformación de la cultura receptora. En este caso, sin embargo, la cultura mayoritaria o hegemónica puede defenderse a través de la asimilación de los recién llegados o de su aislamiento. Lo primero es moneda común en las migraciones hacia Europa en las últimas décadas. Lo segundo fue el mecanismo habitual de los blancos hacia los negros en buena parte del continente americano en los siglos pasados, cuyas secuelas continúan bastante inalteradas en la actualidad. Los afrocolombianos, cuya población se ha incluido en la presente tesis, viven de forma mayoritaria en el norte del país y en las localidades o barrios más pobres de Colombia.

En ocasiones, las diferencias culturales son sinónimo de desigualdad. Y en esta situación se encierra uno de los dilemas más importantes a los que se enfrenta la perspectiva intercultural en Latinoamérica: si defendemos la identidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, tenemos el riesgo de mantenerlos al margen de los bienes necesarios para el desarrollo. Pero si se plantea incorporarlos a la dinámica de la civilización moderna e incluirlos en la cultura dominante, el riesgo en este caso es que pierdan sus valores, sus tradiciones y sus formas culturales propias. Hasta hace poco, como apunta Hopenhayn (2009), la actitud dominante ha sido la negación de la cultura del otro y su exclusión de las dinámicas de modernización. Los datos sobre el acceso a la educación de estos colectivos, a los que se hará mención en el quinto capítulo, son expresión de la desigualdad que afecta a determinadas grupos culturales.

En el mundo de las personas con discapacidad no existe habitualmente una cultura propia. Las dificultades cognitivas y comunicativas de la mayor parte de este colectivo hacen muy difícil que desarrollen relaciones estables y que generen un sentido de pertenencia colectivo. A ello se une su dispersión geográfica, pues viven diseminados en la cultura mayoritaria, lo que dificulta aún más la creación de formas culturales autónomas. La excepción son las personas sordas, pues la existencia de una lengua propia, la lengua de signos, ha permitido construir una cultura específica, con rasgos diferenciales y con un claro sentido de pertenencia

(Padden, 1980; Ladd, 2003; Domínguez, y Alonso, 2004). Merecería la pena estudiar, como se hace en la presente tesis con otros colectivos de alumnos, si los niños sordos eligen preferentemente a otros compañeros sordos para jugar o estudiar o, por el contrario, se inclinan hacia sus compañeros oyentes. En este estudio habría dos variables que sería necesario controlar: si los niños sordos tienen padres también sordos u oyentes, y si estudian en centros de integración o en centros específicos para alumnos sordos. Es un tema que queda pendiente para otras investigaciones futuras.

Estas aproximaciones al concepto de cultura son especialmente importantes para la interpretación de los datos que se obtengan en el presente estudio. El pensamiento y la actividad de los niños a lo largo de su desarrollo, y por tanto también sus actitudes, no se producen por el despliegue de su herencia en contacto con el ambiente, ni por procesos exclusivamente internos del sujeto, sino por procesos dinámicos e interactivos entre lo interno y lo externo, entre la actividad del sujeto y la cultura en la que vive. Todas las actividades y respuestas humanas involucran a mediadores materiales y simbólicos “que son culturalmente construidos, históricos en su origen y sociales en su contexto” (Scribner, 1990, pág. 92). Las actitudes hacia los otros –diferentes por su cultura, por sus rasgos personales o por sus capacidades– han de estar necesariamente condicionadas y construidas por las atribuciones, valores, expectativas y denominaciones que la sociedad ha interiorizado y que transmite a las nuevas generaciones de forma consciente e inconsciente. Unas formas de transmisión que no solo están presentes en la cultura dominante, sino también en las culturas dominadas y que se expresan en el deseo de formar parte del grupo que es el referente principal de los valores sociales y del bienestar personal.

3.2 RELACIONES ENTRE EL YO Y EL OTRO

Las relaciones entre diferentes grupos culturales reflejan la visión personal y colectiva de lo que supone el Yo frente a los Otros diferentes. El cambio fundamental que debe producirse para el desarrollo de genuinas actitudes interculturales es que se suprima la distancia entre el yo, expresión de un grupo cultural, y el otro, que forma parte de un colectivo diferente, y se transforme en el “nosotros”, donde unos y otros son vividos como miembros del mismo grupo a pesar de las diferentes raíces y expresiones culturales.

En el fondo, lo que existe en gran parte de las tensiones entre los diferentes grupos culturales y étnicos es la amenaza latente o explícita de los otros, que

puede poner en cuestión los bienes ya conseguidos o nuestras formas habituales de vida. Esta actitud adversa se concreta en el temor a la pérdida de privilegios o de ventajas sociales y en la negación a tener que relacionarse con formas de vida diferentes, que nos obligan a replantearnos lo que fuimos y lo que somos.

Las raíces del miedo al otro tienen, por tanto, dos orígenes principales. El primero, la dificultad o incapacidad de comprender la vida y las costumbres, que son percibidas como un ataque a las propias tradiciones, o como un riesgo de que alteren los valores y las normas de convivencia del grupo mayoritario. Desde estas actitudes se ponen en marcha los procesos de asimilación cultural, que buscan reducir o eliminar las diferencias y conseguir que el “otro” sea de los “míos” porque ha perdido sus señas de identidad.

El segundo origen del temor al extranjero se encuentra en el miedo a tener que compartir derechos que solo pertenecen a la cultura mayoritaria y que los nuevos grupos culturales y sociales, en muchos casos con graves carencias y necesidades, pueden disputarles. No es extraño, por ello, que las crisis económicas, como sucede en la actualidad en Europa, acrecienten los sentimientos y las actitudes xenófobas

Hopenhayn (2002) apunta que el mestizaje puede contemplarse como una de las formas de resolver el tema del multiculturalismo en América Latina, pues es posible contemplarlo como un encuentro entre culturas que se transmite después a las siguientes generaciones. Pero, como señala también, puede ser analizado como una forma de asimilación y de control social del grupo mayoritario o hegemónico que luego no se traduce en el acceso al poder o a los recursos económicos disponibles.

La asimilación no es la única respuesta de la sociedad mayoritaria hacia los grupos culturales diferentes. Existen otras con diferentes consecuencias. Una de ellas es la expulsión. Otra, la segregación. Esta última tiende a mantener las normas, valores y costumbres culturales del colectivo segregado pero le impide compartir los bienes colectivos. La mayoría de los afrocolombianos, por ejemplo, se encuentran en la zona norte del país, en ciudades y pueblos de mayoría negra y con posibilidades de acceso a una vivienda digna y a una educación de calidad mucho más limitadas que el resto de los ciudadanos. Volveremos sobre este tema al analizar, en el quinto capítulo, la situación social y educativa de los diferentes grupos culturales que forman parte de la población de esta investigación.

También hay una respuesta integradora o inclusiva de carácter multicultural o intercultural. La sociedad y la cultura mayoritaria impulsan procesos de acogida,

de reconocimiento y de respeto que, en varias formas y grados, aceptan las costumbres diferentes y permiten la progresiva incorporación al tejido educativo, social y laboral organizado.

En relación con los colectivos con discapacidad, la visión del otro puede convertirse en el reflejo de lo que podríamos ser nosotros mismos, o, desde otra perspectiva, en la interpelación a una actitud solidaria y transformadora que nos obligaría a modificar buena parte de las prioridades institucionales, sociales y personales. Las personas con discapacidad despiertan actitudes más acogedoras y solidarias que los colectivos inmigrantes o de culturas minoritarias. Los otros discapacitados suelen ser percibidos como miembros del propio grupo social y cultural y, por tanto, como parte del “nosotros”.

Como se ha comentado en el capítulo anterior, estas actitudes integradoras o inclusivas hacia las personas con discapacidad no siempre fueron así, sino que empezaron a formalizarse a partir de los movimientos igualitarios de los años sesenta del siglo pasado.

3.3 EL PAPEL DE LOS MITOS COLECTIVOS Y DEL LENGUAJE

Como se acaba de apuntar, las actitudes hacia los otros diferentes se manifiestan en distintas formas de relación: expulsión, segregación, asimilación o inclusión multicultural. Al mismo tiempo, de forma paralela, y a partir del ideario imaginario y simbólico de la población y de las personas individuales, se manifiestan en el lenguaje y en la comunicación.

¿Qué supone la negritud o el indigenismo para estos mismos colectivos o para la cultura blanca? ¿Cómo perciben las personas nativas a los inmigrantes en España? ¿Cómo se interpreta la discapacidad en las diferentes culturas? El análisis de estas preguntas y de sus respuestas mayoritarias permite comprender cómo se van construyendo las actitudes de unos y de otros a lo largo del desarrollo hacia las personas diferentes por su cultura, su etnia o su capacidad.

Desde una inicial visión general, es posible señalar dos ejes interpretativos de las actitudes de los grupos sociales hacia estas diferencias. Por una parte, el progreso de la racionalidad y de la modernidad. Por otra, la nivelación de las diferencias económicas y el incremento de la movilidad social.

El avance de la razón y de la ciencia se traduce en la aceptación de la igualdad de todas las personas y el rechazo a que las diferencias existentes entre ellas deriven

de la intervención de las divinidades, del efecto de causas desconocidas, o de valores y normas inmutables, y no de la configuración discriminatoria de la sociedad a lo largo del tiempo. Los mitos y creencias ancestrales operan sobre todo en las sociedades menos desarrolladas y con más prejuicios ideológicos. La explicación de la discapacidad como castigo divino de culpas anteriores no expiadas ha formado parte de los relatos culturales de diferentes sociedades. También los prejuicios racistas y las concepciones esclavistas han desarrollado en Europa una imagen distorsionada de las personas negras. Algo parecido, aunque en menor escala, ha sucedido con los colectivos indígenas de los países latinoamericanos.

Pero junto con estos prejuicios ideológicos, existe también otro tipo de explicación de la marginación de los diferentes: la exclusión económica y social. Los grupos negros e indígenas han estado desde la colonización española y los movimientos esclavistas en la escala más baja de la sociedad. Apartados de la participación política, se han visto alejados del acceso a los bienes sociales, como la educación y la sanidad. Su imagen, por tanto, se asocia en los colectivos dominantes con la marginación y la pobreza, todo lo contrario de lo que sucede con los grupos sociales blancos, detentadores del poder y de la mayoría de los bienes sociales. No es extraño esperar, por tanto, que los niños, poco a poco, vayan interiorizando estos estereotipos que configuran sus actitudes hacia las culturas diferentes: preferencia hacia los blancos y menor elección de los negros y de los indígenas.

El lenguaje, como hemos comentado, no es ajeno a todo este proceso. Lenguaje y conocimiento se estructuran mutuamente y reflejan nuestra visión del “nosotros” y de los “otros”. El lenguaje, además, articula las relaciones con los demás y transmite la percepción que nuestro grupo de referencia tiene sobre los demás grupos culturales o sociales. El análisis crítico del discurso (Van Dijk 1991, 2007) analiza cómo la sociedad construye y expresa sus ideas dominantes sobre las diferencias culturales y étnicas y cómo los propios grupos minoritarios las interiorizan y las asumen a pesar de no formar parte de la cultura hegemónica.

Por ello, el análisis del discurso permite comprender cómo los diferentes colectivos culturales hablan sobre los demás grupos, qué modelos de representación social subyacen en las diferentes expresiones, qué tipo de estrategias narrativas se utilizan para referirse a los otros y cómo se categorizan las diferencias con la utilización de un lenguaje sobre el origen, las tradiciones, la cultura, los ritos y las actividades laborales y económicas de aquellos grupos a los que se refiere.

Estos modelos de representación social y sus correlatos discursivos se aprenden a través de las conversaciones, los ejemplos, los comentarios, las noticias, las películas, los medios de comunicación y un sinnúmero de actividades cotidianas vividas en la familia, en las escuelas y en las calles. De este modo los niños van construyendo sus propias actitudes. No todos, quizás, pero sí la mayoría, presionados por la exigencia de su entorno hacia la conformidad social.

Ahora sabemos, afirmará Van Dijk (2007), que las estructuras discursivas afectan a la mente de las personas y cómo, por tanto, el discurso racista favorece la reproducción de los prejuicios y estereotipos étnicos y la discriminación de los otros. Para ello, se basa en cuatro principios generales que subyacen en la organización de estos discursos (Van Dijk, 2007, pág. 28):

- Enfatizar lo positivo del Nosotros.
- Enfatizar lo negativo de Ellos.
- Desenfatar lo positivo de Ellos.
- Desenfatar lo negativo del Nosotros.

No hay más que analizar cómo se relaciona a los inmigrantes con la delincuencia, la violencia, su bajo nivel de vida y de cultura, la pérdida de empleo para las personas nativas, sus normas y valores arbitrarios en muchas ocasiones y sus pautas familiares atrasadas; todo ello frente a la modernidad, el desarrollo, el progreso, los valores éticos contrastados, la riqueza cultural y el propio sistema democrático, capaz incluso de acoger y atender a aquellos que por su retraso histórico no encuentran respuesta en sus propios países.

El análisis no debería realizarse solamente sobre el discurso de la cultura dominante, sino también en el seno de las culturas dependientes. Posiblemente nos encontraríamos también con un proceso de asimilación progresivo, en donde sus normas, actitudes y relaciones preferenciales tenderían a ser similares a las de los colectivos mayoritarios. Este es uno de los temas principales de la presente tesis: analizar las actitudes de los diferentes grupos sociales y culturales hacia los compañeros de los mismos grupos, pero también hacia los compañeros de los grupos sociales y culturales diferentes.

¿Qué sucede con los alumnos con discapacidad? ¿Cómo influye el lenguaje en su comprensión y en su valoración? Los cambios impulsados en las últimas décadas a favor de denominaciones que sustituyan a las etiquetas y estereotipos negativos son expresión del valor que se le otorga al lenguaje para comprender a las personas y a los colectivos diferentes.

Conviene recordar que etiquetar a una persona supone la utilización de un descriptor específico para referirse a ella (Baglieri y Shapiro, 2012). Inevitablemente, la etiqueta tiende a poner en primer plano y a generalizar esa característica, lo que conduce a una visión distorsionada de la realidad. Las etiquetas conducen a los estereotipos, o son su expresión lingüística, y facilitan la categorización de las personas y de los colectivos así designados. El proceso puede terminar con la descalificación de los individuos y de los grupos y, como consecuencia, con la estigmatización social: determinados rasgos generan una profunda desaprobación social.

No ha sido ajeno a esta interpretación el hecho de que los movimientos más comprometidos con el reconocimiento de las diferencias y de la inclusión social y educativa hayan defendido nuevas formas de denominación para las personas con algún tipo de discapacidad: de imbéciles y deficientes se ha ido aceptando socialmente la idea de que las personas “no son discapacitados” sino que “tienen una discapacidad asociada a un problema de determinadas características”. Como resume Smart (2001), “todos tienen múltiples identidades, y para las personas con discapacidad, la discapacidad es solamente uno de los aspectos de sus identidades” (pág. 322).

La incorporación en el ámbito educativo del término “alumnos con necesidades educativas especiales” supuso un esfuerzo notable para superar las etiquetas y modificar la denominación de estos alumnos para contribuir a cambiar de esta forma su comprensión social. El mensaje que se quería transmitir era que los alumnos con discapacidad forman parte de un continuo de estudiantes con problemas de aprendizaje –son los que manifiestan más dificultades– cuya responsabilidad principal se encuentra en el sistema educativo y en la propia escuela, que deben allanar las barreras que impiden o dificultan el acceso de todos los alumnos a la educación común.

“El lenguaje es tanto descriptivo como político. Las palabras están imbuidas del significado derivado de la historia, del contexto y de las perspectivas. Los términos, clasificaciones, categorías y etiquetas que forman parte del lenguaje utilizado en la escuela y en la sociedad para hablar sobre la discapacidad se refieren a nuestras políticas que definen la discapacidad y la deficiencia, así como las prácticas sociales en las que llegan a ser significativas” (Baglieri y Shapiro, 2012, pag. 50).

Sin embargo, como apuntamos en el capítulo anterior, el término “necesidades educativas especiales”, a pesar de los avances que supuso en el momento de su formulación inicial, ha sido considerado también una forma negativa de etiquetar y categorizar a los alumnos, con las consecuencias negativas que ello supone, y ha dado paso a otros enfoques que basan la discriminación en las barreras para

la participación o que adoptan un modelo bio-psico-social más multidimensional, sistémico e inclusivo.

Estos mismos comentarios podrían aplicarse así mismo a las denominaciones, categorías y etiquetas utilizadas con los grupos culturales minoritarios o diferentes, expresión también de su historia, de su estatus social, de su acceso a los bienes económicos y de sus relaciones con los colectivos mayoritarios.

3.4 EL VALOR DE LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y CULTURAL

Estas reflexiones ponen de manifiesto la importancia de algún tipo de investigación histórico-cultural cuando se estudian las actitudes de los niños hacia los colectivos diferentes. Las investigaciones realizadas en España, por ejemplo, indican que los niños a los 3 años no han adquirido todavía la categoría social de raza y que desconocen la división social basada en este criterio; sin embargo a lo largo del cuarto año, se produce un cambio en la toma de conciencia, ya que los niños empiezan a utilizar el color de piel de las personas para describirlas y, ocasionalmente, para agruparlas, y reconocen algunos términos raciales para designar a ciertos grupos, en particular “blancos” y “negros” (Guerrero, 2006). Sin embargo, en países como Estados Unidos, Canadá o Gran Bretaña, los resultados sobre categorización social basada en el color de piel muestran que, desde los 4 años, la raza se convierte en un aspecto relevante y significativo para los niños (Aboud y Amato, 2001; Ramsey, 1991).

Pero ¿qué sucede con los niños colombianos de origen hispánico o con los afro-colombianos? ¿Y con los guatemaltecos, tanto los denominados ladinos como los indígenas? ¿Se identifican de la misma manera con sus grupos de referencia culturales? Y volviendo ahora a España, en donde la inmigración ha creado una mayor experiencia y conciencia multicultural, ¿han cambiado de la misma manera las actitudes de los alumnos de los unos hacia los otros?

El enfoque histórico cultural de Vygotski (1931/1995) nos ayuda también a comprender el significado del comportamiento humano. Su propuesta principal es que las funciones psíquicas superiores, que se alcanzan por la dotación genética propia de nuestra especie, están mediadas por la cultura. Estas funciones se van configurando a lo largo del desarrollo humano como resultado de la mediación de herramientas o artefactos (Cole, 1996) y sistemas de representación en la actividad humana que forman parte de la cultura. Esta mediación se da en el curso de interacciones sociales, donde el lenguaje y otras formas de comunicación juegan un rol central. El desarrollo cultural, por tanto, se imbrica con el

desarrollo individual y está en el origen de las transformaciones mentales. Desde esta perspectiva, no es posible comprender el desarrollo de las actitudes de los niños hacia los diferentes colectivos culturales si no se incorpora el análisis de la historia, del contexto y de la cultura. La construcción del yo individual y la identificación con el nosotros cultural depende de estos condicionantes, por lo que es preciso tenerlos en cuenta para su correcta interpretación.

Esta misma perspectiva es retomada por Rogoff (2003) cuando analiza el desarrollo. Su tesis principal sostiene que tanto los procesos individuales como los culturales están implicados en el desarrollo humano. Las personas evolucionan en contextos y culturas concretas, fruto del devenir social e histórico, y que son imprescindibles para comprender sus normas, actitudes y comportamientos. La cultura no es algo estático, que hay que tener en cuenta para caracterizar y perfilar el desarrollo, sino un proceso dinámico que se entrelaza con él, lo constituye y lo impulsa.

La presente tesis se inspira en estos presupuestos teóricos y metodológicos en la medida en que analiza la construcción de la identidad cultural y el desarrollo de las actitudes ante otros colectivos en diferentes contextos sociales, culturales e históricos: afrocolombianos, colombianos de tez blanca, indígenas en Guatemala, ladinos o descendientes de la cultura europea en Guatemala, inmigrantes latinoamericanos en España y españoles. Los contrastes entre las culturas hegemónicas en cada uno de los países y aquellas minoritarias en la evolución de las actitudes de los niños hacia compañeros de su propia cultura y de las culturas diferentes son una rica manera de comprender la génesis de estas actitudes. Junto a ello, hemos incorporado otra dimensión de la persona: su capacidad, en este caso con la presencia, entre los dibujos presentados, de un niño en silla de ruedas, con el fin de ampliar el universo de las diferencias y comprender mejor la respuesta de los niños de 4 a 8 años ante los compañeros diferentes.

CAPÍTULO 4

ACTITUDES HACIA LAS DIFERENCIAS CULTURALES Y PERSONALES

Resumen

Este capítulo, a lo largo de los siete apartados que lo componen, trata de realizar un análisis exhaustivo sobre el concepto de actitudes. Los dos primeros epígrafes presentan algunos debates tradicionales en relación con las actitudes, su definición y sus componentes, partiendo de definiciones clásicas hasta llegar a las más actuales.

A continuación, en el tercer apartado se muestran los estudios más relevantes desde la perspectiva evolutiva, en los que se pone de manifiesto como estas no son innatas, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia.

Los tres siguientes apartados, cuatro, quinto y sexto epígrafe, revisan las principales investigaciones referidas específicamente al presente estudio: las investigaciones sobre las actitudes hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad y aquellas otras investigaciones que tienen como objeto las actitudes de los docentes y de las familias hacia la diversidad.

Finalmente, en el séptimo apartado se describen y discuten los métodos utilizados para el estudio de las actitudes y las controversias existentes en este campo, para cerrar en el séptimo con los principales hallazgos de la investigación revisada.

Palabras clave: *actitudes niños, componentes actitudes, desarrollo evolutivo, actitudes hacia la discapacidad, actitudes hacia las diferencias étnico-culturales actitudes familias, actitudes docentes.*

4.1 APROXIMACIÓN A LA DEFINICIÓN DE ACTITUD

El concepto de actitud y las investigaciones sobre su significado, sus componentes y su influencia en las relaciones y en el comportamiento de las personas tienen una larga tradición, especialmente en el campo de la psicología social. Allport (1954) afirmó que ningún término aparece tan frecuentemente en la literatura experimental y teórica, tal vez porque no es patrimonio de ninguna escuela psicológica de pensamiento.

El estudio de las actitudes se justifica en la medida en que su conocimiento permita predecir la conducta manifiesta de los individuos y en la medida en que su modificación afecte de forma directa a la modificación subsecuente de las conductas.

También la psicología evolutiva y la psicología de la educación han destacado la importancia de estudiar las actitudes en el desarrollo y en el aprendizaje por su incidencia en estos procesos y, de forma específica, en las relaciones entre los profesores y sus alumnos. Los estudios más conocidos en estos ámbitos son aquellos que analizan la influencia de las expectativas de los docentes sobre el comportamiento y los resultados de los alumnos. Rosenthal y Jacobson lo estudiaron en 1968 en un libro clásico titulado *Pygmalión en el aula: expectativas de los profesores y desarrollo intelectual de los alumnos* (Rosenthal y Jacobson, 1968) a partir de las primeras investigaciones realizadas por Merton (1948) sobre lo que denominó “profecía autocumplida”.

La investigación evolutiva y educativa ha orientado su interés hacia otros muchos temas en los que la actitud ocupa una función relevante: las relaciones entre los alumnos, sus prejuicios sociales y personales, la aceptación de los compañeros y las amistades de los estudiantes en la infancia, temas todos ellos de interés en sí mismos para comprender el desarrollo de los alumnos, pero que también se han puesto en relación con su rendimiento académico. También las actitudes de las familias en el desarrollo de sus hijos y en la educación, tanto en el hogar como en la escuela, han sido objeto de atención por parte de los investigadores, como ponen de manifiesto Rodrigo y Palacios (1998) en su libro *Familia y desarrollo humano*. Por ello, el estudio de las actitudes hacia los compañeros con discapacidad y de diferente grupo cultural, que constituye el ámbito de la presente investigación, ha incluido no solo a grupos de niños de distintas edades, sino también a profesores y a familias de contextos sociales y educativos diferentes.

Dentro del campo de la psicología social, el concepto “actitud” ha sido descrito de varias maneras. Las actitudes se han estudiado desde hace décadas, sin existir una definición uniforme acerca de este concepto.

Las definiciones clásicas son las de Allport (1935), Thurstone (1946) y Krech y Crutchfield (1948). Allport definió en los años 30 del siglo pasado la actitud como un estado mental de prontitud, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre las respuestas del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado.

A su vez, Thurstone (1946), unos años más tarde, ofreció una definición más amplia, considerando la actitud como una intensidad de positivo o negativo afecto hacia o frente a un objeto psicológico. Un objeto psicológico es un símbolo, una persona, una frase, un eslogan, una idea hacia la cual las personas pueden diferir en su vinculación afectiva positiva o negativa.

Poco después, Krech y Crutchfield (1948) destacaron en su definición los componentes cognitivos y emocionales de la actitud, pero dejaron fuera la dimensión conductual al considerar que una actitud puede ser definida como una organización resistente de procesos motivacionales, emocionales, perceptuales y cognitivos con respecto a algún aspecto del mundo individual.

En la tabla 4.1 se presentan algunas de las definiciones clásicas del concepto “actitud” formuladas por los autores más representativos de la historia de la Psicología Social.

TABLA 4.1
Definiciones clásicas del concepto actitud

Referencias	Definición
Bogardus, E.S. (1931). Fundamentals of social psychology (págs.52). New York: Century.	Actitud es una tendencia a actuar a favor o en contra de algún factor ambiental que, por consiguiente, se convierte en un valor positivo o negativo.
Allport, G. W. (1935). Attitudes, En C. Murchison (Ed.), Handbook of social psychology (págs.810). Worcester, MA: Clark University-Press.	Actitud es un estado mental o neuronal de preparación, organizado mediante la experiencia, que ejerce un influjo directivo o dinámico sobre las respuestas del individuo a cada uno de los objetos y situaciones con los que se relaciona
Allport, G. W. (1935). Attitudes, En C. Murchison (Ed.), Handbook of social psychology (págs.10). Worcester, MA: Clark University-Press.	Las actitudes son procesos mentales individuales que determinan las respuestas potenciales y reales de cada persona en un mundo social.
Thustone, L.L. (1946). Comment. American Journal of Sociology, 258.	Actitud es un grado de afecto positivo o negativo asociado con algún objeto psicológico.
Campbell, D.T. (1950) The indirect assessment of social attitudes. Psychological Bulletin, 47, 15-38.	Actitud es un síndrome de consciencia de respuesta con respecto a un conjunto de objetos sociales.
Allport, G.W. (1954). The nature of prejudice. (págs.451). Reading, M.A: Addison- Wesley.	Actitud es un estado mental natural de disposición (a responder), organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directa y/o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con los que está relacionado.
Krech, D., Crutchfield, R. S. y Ballachey E.L (1962). Individual in society (págs.177). New York McGraw-Hill.	Actitud es un sistema duradero de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos emocionales y tendencias de acción a favor o en contra respecto a un objeto social .

Referencias	Definición
Newcomb, T.M., Turner, R.H. y Converse, P.E. (1965). Social psychology: The study of human interactions (págs.40). New York: Holt.	Actitud es un estado de preparación para la activación motivacional.
Fishbein, M. (Ed.) (1967) Readings in attitude theory and measurement (págs.257). New York: John Wiley and Sons.	Actitud es una predisposición aprendida a responder a un objeto de una forma consciente, favorable o desfavorable.
Shaw, M.E. y Wright, J.M. (1967). Scales for the measurement of attitudes (págs.10). New York: McGraw-Hill.	Actitud es un sistema relativamente duradero de reacciones afectivas y evaluativas que se basa y refleja en los conceptos o creencias evaluativas que han sido aprendidas acerca de las características de un objeto social o una clase de objetos sociales.
Rosnow, R.L. y Holz, R.F. (1967). Awareness of expectation in attitude research. Psychological Reports, 20,642.	Actitud es la organización de las creencias, de los sentimientos y de las predisposiciones personales a comportarse de un modo peculiar.
Triandis, H. C. (1971). Attitude and attitude change (págs. 2). New York: John Wiley and Sons.	Actitud es una idea provista de una carga emocional que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales.
Sunners, G.F. (Ed.) (1978). Attitude measurement. Chicago, IL: Rand-McNally.	Actitud es una disposición fundamental que interviene, junto con otras influencias, en la determinación de una diversidad de conductas hacia un objeto o clase de objetos, las cuales incluyen declaraciones de creencias y sentimientos acerca del objeto y acciones de aproximación- evitación con respecto a él.
Antonak, R.F. (1988). Methods to measure attitudes toward people who are disabled. En H. E. Yunker (Ed.), Attitudes toward persons with disabilities (págs.109). New York: Springer Publishing Company.	La actitud es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones en una clase particular de situaciones sociales.
Lambeth, J. (1989). Psicología Social (págs. 217). Barcelona. Pirámide.	Actitud es una respuesta evaluativa, relativamente estable, en relación a un objeto que tiene componentes o consecuencias cognoscitivas, afectivas y, probablemente, comportamentales.
Gleitman, H. (1991). Psychology. New York: W.W Norton y Company, Inc.	Las actitudes son posiciones mentales relativamente estables hacia ideas, objetos o personas.
Noe, R.A. (2002). Employee training and development (2nd. Ed.). New York: McGraw Hill.	Las actitudes son una combinación de creencias y sentimientos que predisponen a una persona a comportarse de una determinada manera

Fuente: Arias, B., Verdugo, Gómez y Arias, V. (2013)

Briñol, Falces y Becerra (2007) sintetizan la definición de las actitudes como evaluaciones globales y relativamente estables que las personas hacen sobre otras personas, ideas o cosas que, técnicamente, reciben la denominación de objetos de actitud.

Algunos de los puntos claves a la hora de definir el concepto actitud son:

1. Las actitudes constituyen una pieza central del pensamiento social y, siendo un constructo psicológico no observable, reflejan el grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad (Eagly y Chaiken, 1992).
2. Las actitudes guardan una estrecha relación con la conducta. Son antecedentes del comportamiento, es decir, las actitudes influyen sobre la forma en que piensan y actúan las personas (Fishbein y Ajzen, 1975) y se manifiestan por lo que las personas hacen y dicen (Baglieri y Shapiro, 2012).
3. Las actitudes desempeñan un papel importante gracias a su capacidad para insertar al individuo en su medio social (Muratori, Guntín y Delfino, 2010).
4. Las actitudes se establecen a partir de valores culturales (Allport, 1935; Parales y Vizcaino, 2007).

En términos generales, las características de las actitudes según Guitart (2002) son:

- Decisivas en la personalidad del individuo.
- Incluyen antecedentes y respuestas que pueden ser cognitivos, afectivos y/o comportamentales.
- Se forman a partir de factores internos y externos del individuo.
- Son internas, individuales y adquiridas.
- Son específicas y contextualizadas.
- Tienden a organizarse en conjunto aglutinador hasta llegar a un sistema de valores.
- Condicionan otros procesos psicológicos: formación de juicios sociales, procesamiento de la información o aprendizaje, entre otros.
- Son concreciones de valores. Actitudes y valores se incluyen en el marco moral del individuo.

Baglieri y Shapiro (2012) también definen la actitud como una tendencia general de un individuo a actuar de una manera determinada en condiciones específicas. Dichos autores consideran que las actitudes se manifiestan por lo que las per-

sonas hacen y dicen. Una actitud puede ser vista como una reacción emocional positiva o negativa a una persona o a un objeto acompañado de creencias específicas, que tienden a provocar en la persona que esta se comporte de manera específica hacia su objeto.

Arias B., Verdugo, Gómez y Arias V. (2013, pág. 62) ofrecen algunos de los principales supuestos sobre las actitudes:

1. Las actitudes son ocasionadas por estímulos externos (no son, por tanto, innatas, sino que se aprenden y modelan a lo largo de la vida, por medio del contacto de la persona con diferentes elementos y personas presentes en el medio social).
2. Las actitudes implican juicios evaluativos que la persona efectúa tras una valoración previa y deliberada del objeto actitudinal.
3. Las actitudes incitan o predisponen a la persona a comportarse de una forma determinada, y dicho comportamiento tiene coherencia lógica, estabilidad temporal y consistencia entre diferentes situaciones.
4. Las actitudes son constructos mediacionales o variables latentes encuadrables en el marco del sistema cognitivo y, por consiguiente, no observables directamente, sino solo a través de las manifestaciones verbales de la persona, o bien inferibles por medio de otros procedimientos, como la observación de la conducta espontánea en contextos naturales.
5. Las actitudes son complejas y multidimensionales. No se reducen a situar a la persona en un punto de un continuo acercamiento o distancia hacia un referente, ni es posible cuantificarlas mediante un único índice numérico, sino que pueden atender a diversas facetas del referente, o dar más relevancia a unos componentes de la actitud que a otros.
6. Las actitudes son evaluables. De esa posibilidad de evaluación se deriva que las actitudes varían tanto cualitativa como cuantitativamente, caracterizándose por diversos grados de potencia motivacional (intensidad, energía) y dirección (acercamiento, alejamiento o enfrentamiento al objeto actitudinal).
7. Los individuos que mantienen actitudes diferentes hacia un objeto diferirán en sus creencias respecto a lo que es verdadero o falso en su relación con ese objeto.
8. Las actitudes pueden dirigirse a todo tipo de referentes sociales (por ejemplo, individuos, grupos, situaciones, acontecimientos, ideas, sistemas de creencias), tanto concretos como abstractos, individuales como colectivos, situados en el entorno inmediato o lejano de los sujetos.

9. Estos mismos autores indican que las actitudes son construcciones teóricas que se infieren a partir de la observación de la conducta o de las manifestaciones verbales de la persona, puesto que no son por sí mismas directamente constatables. A menudo se definen como constructos psicosociales inferidos o latentes, o como procesos que se postula residen dentro del individuo. Estos referentes, en virtud de su valor social percibido, son capaces de elicitar una respuesta actitudinal por parte del sujeto. En este sentido, las actitudes pueden ser concebidas como mediadores entre un estímulo del entorno y unas respuestas conductuales.

En este marco destacan cuatro funciones de las actitudes:

1. Función de satisfacción del conocimiento: las actitudes ayudan al individuo a entender el mundo que le rodea, permitiéndole construir un sistema significativo y organizado de percepciones y creencias.
2. Función ego-defensiva: las actitudes ayudan a las personas a mejorar su autoestima y a defender su autoimagen ante posibles conflictos externos o internos.
3. Función utilitaria o de ajuste: las actitudes resultan útiles para maximizar la probabilidad de obtener refuerzos, a la vez que minimizan la probabilidad de recibir castigos o penalizaciones potenciales.
4. Función facilitadora de la expresión de valores: las actitudes ayudan a las personas a expresar sus valores fundamentales.

4.1.1 Los componentes de las actitudes

El debate sobre la definición de actitud está estrechamente relacionado con la discusión no menos importante relativa a sus componentes fundamentales. La tesis más generalizada es que la actitud incluye tres elementos básicos interrelacionados: creencias o componente cognitivo, un componente emocional o afectivo y una acción o comportamiento. Los componentes se interrelacionan porque las creencias y actitudes positivas están acompañadas por la simpatía y sentimientos positivos; creencias negativas van acompañadas de aversión y sentimientos negativos. Estas creencias y sentimientos, a su vez, representan una tendencia a actuar. Las actitudes, por lo tanto, son la tendencia de un individuo a reaccionar al mundo en base a los valores y creencias adquiridas a través de su experiencia social.

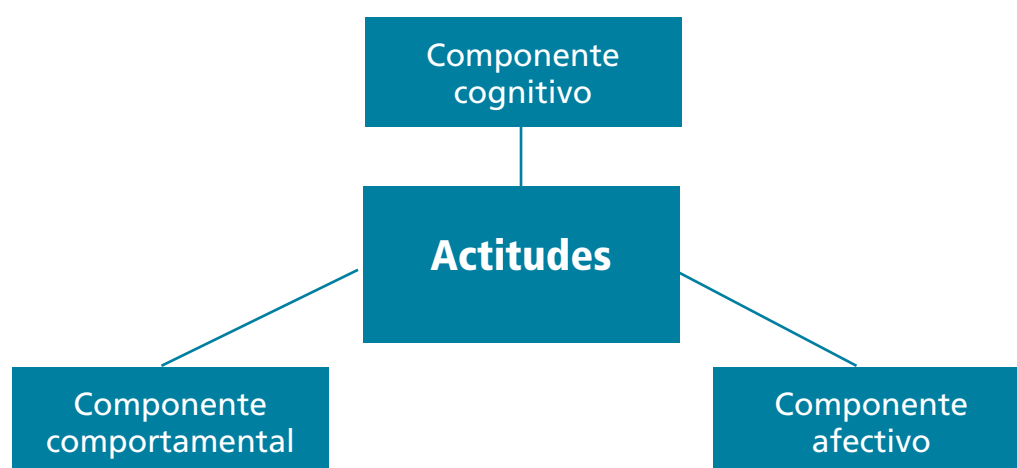
Hace ya varias décadas, Triandis (1971) defendió por primera vez este enfoque tridimensional, estableciendo que la actitud es una idea cargada de emoción que predispone a una clase de acciones ante un determinado tipo de situaciones sociales, de la que se pueden desprender tres componentes: la emoción, o componente afectivo; la idea, o componente cognitivo; y un componente con-

ductual, o predisposición a la acción. Estas tres dimensiones actúan de forma interrelacionada y se resumen en saber, sentir y actuar.

Este modelo tridimensional es aceptado por autores actuales, como De Boer (2012) o Arias, B., Verdugo, Gómez y Arias, V. (2013). La primera autora optó por utilizar la definición amplia de actitud de Gall, Borg y Gall (1996):

“Una actitud es el punto de vista o la disposición de un individuo hacia un ‘objeto’ en particular (una persona, una cosa, una idea, etc.). Se considera, además, que las actitudes constan de tres componentes: 1) cognitivo, 2) afectivo y 3) comportamiento. El componente cognitivo se compone de creencias de un individuo o de los conocimientos sobre el “objeto”; los sentimientos sobre el “objeto” se refieren al componente afectivo y, finalmente, con respecto al componente de comportamiento, este refleja la predisposición de una persona a actuar hacia el “objeto” de una manera particular” (De Boer, 2012, pág. 20).

GRÁFICO 4.1.
Modelo tridimensional de las actitudes



Fuente: De Boer (2012).

Conviene destacar que el número de componentes de la actitud es todavía un tema objeto de debate. Las condiciones que aumentarían la validez de la teoría de los tres componentes, según Arias, Verdugo, Gómez y Arias, V. (2013, pág. 67) son:

1. Necesidad de utilizar indicadores múltiples de los tres componentes.
2. Necesidad de tomar medidas tanto verbales como no verbales de los componentes afectivo y conductual.
3. Importancia de tomar medidas de las respuestas a un referente físicamente presente.

Aunque en el campo de la investigación de las actitudes algunos autores, como se acaba de apuntar, argumentan a favor de este modelo de tres componentes,

dicha versión tridimensional de la actitud es cuestionada por algunos otros. Keenan (2002) indica que los intentos fallidos por diferenciar los tres componentes de la actitud pueden sugerir que se trata de un modelo teórico sin base empírica. El autor señala que es posible que los tres componentes del concepto intercorrelacionen altamente entre sí y de ahí la dificultad de conseguir elaborar un cuestionario lo suficientemente bueno para medirlos de manera independiente.

En este marco, algunos investigadores prefieren trabajar con un modelo de dos componentes (por ejemplo, Ajzen, 2005) o con un modelo de un solo componente (por ejemplo, Dillon y Kumar, 1985). El modelo de tres componentes supone que estos son construcciones separadas (Ostrom, 1969; Eagly y Chaiken, 1993). Los modelos de dos componentes suelen distinguir los componentes cognitivos y afectivos, mientras que las intenciones de comportamiento están excluidas (Fishbein y Ajzen, 1974; Bagozzi y Burnkrant, 1979, 1985). Otros autores consideran que una visión unidimensional sería más apropiada, indicando que las actitudes representan las emociones respecto al objeto (Dillon y Kumar, 1985).

Por otro lado, la psicología social diferencia entre actitudes implícitas y actitudes explícitas (especialmente en el campo de las actitudes hacia las diferencias étnico-raciales). Solbes (2010) indica que esta distinción fue tomada de la psicología que establece dos tipos diferentes de memoria: memoria explícita y memoria implícita (Shiffrin y Schneider, 1977; Schacter, 1987) y que incluso se puede encontrar el origen de dicha diferenciación en los procesos inconscientes planteados por el psicoanálisis freudiano. La distinción entre cognición explícita/implícita se convierte a mediados de los noventa en el punto de partida de una serie de trabajos en los que se aplica este paradigma al estudio de las actitudes intergrupales, los procesos de identificación o los estereotipos (Greenwald y Banaji, 1995). La diferenciación realizada por Solbes (2010) entre actitudes explícitas e implícitas es la siguiente:

- Las actitudes explícitas operan a un nivel consciente y podrían observarse cuando se aplican medidas tradicionales y autoinformadas de los prejuicios.
- Las actitudes implícitas son aquellos sesgos y creencias que se activan de forma automática por la simple presencia (real o simbólica) de determinados objetos que eliciten dicha actitud funcionando generalmente en un nivel inconsciente.

Es importante diferenciar el concepto de actitudes del término “valores” y del término “preferencia o rechazo”. Con relación a la diferenciación con el término valores, Rokeach (1973) establece que:

- El valor es una creencia individual, en tanto la actitud es una organización de varias creencias focalizadas en el objeto o situación.
- El valor trasciende objetos y situaciones, mientras que la actitud se centra en un objeto o situaciones concretas.
- El valor tiene un carácter normativo, la actitud no.
- Una persona posee tantos valores como creencias aprendidas relativas a modos de conducta deseables, y tantas actitudes como encuentros, directos o indirectos, haya tenido con específicos objetos y situaciones.
- Los valores son más centrales que las actitudes en el sistema de personalidad del individuo.
- El valor es un concepto más dinámico que la actitud, y posee un lazo más inmediato con la motivación.

Por otro lado, Guerrero (2006) establece la diferenciación entre el término actitud y preferencia o rechazo. La autora señala que la actitud implica atribuir un conjunto de cualidades a un grupo, cualidades estas que pueden ser positivas o negativas: una actitud positiva hacia un grupo no tiene necesariamente que ir unida a la preferencia por ese grupo, ni en su caso, una actitud negativa al rechazo. Por ejemplo, el adolescente puede reconocer cualidades negativas en su grupo y, pese a ello, preferirlo. Ahora bien, a pesar de esta distinción conceptual, sobre todo en el niño pequeño, es frecuente asociar las preferencias con actitudes positivas hacia aquello que se prefiere y los rechazos con actitudes negativas hacia lo que se rechaza. Así, en numerosos estudios se utilizan los términos actitudes positivas o preferencias y actitudes negativas o rechazos, sin hacer una distinción entre ellos.

4.1.2 Construcción de las actitudes a lo largo del desarrollo

Las actitudes no son innatas ni aparecen de forma súbita, sino que son aprendidas gradualmente a través de la experiencia, comenzando a desarrollarse el proceso de su aprendizaje en el seno de la familia. Determinados eventos, expresiones, palabras o gestos son asociados por los padres con determinadas categorías, facilitando de ese modo la formación de actitudes en los niños. La manera en la que el niño se socializa, el grupo social de referencia y las pautas de socialización son determinantes destacados de las actitudes en el proceso de desarrollo infantil.

“El proceso de formación de actitudes consta de varias fases: concienciación, orientación y actitudes propiamente dichas, que inician su aparición en torno a los tres o cuatro años de edad, cuando el niño comienza a desarrollar un sentido

de sí mismo y aprende a diferenciarse de los otros. En los primeros años escolares, las actitudes empiezan a desarrollarse plenamente, junto con la adición y organización de nuevos detalles a medida que el niño aprende a diferenciar progresivamente una mayor cantidad de señales del entorno y a internalizarlas en su sistema cognitivo. El niño puede entonces empezar a diferenciar sus afectos, cogniciones y tendencias conductuales con respecto a un referente actitudinal concreto. Así a la edad de 8 años aproximadamente, emergen retratos detallados de los otros con las correspondientes actitudes asociadas” (Arias B., Verdugo, Gómez y Arias V, 2013, págs. 68- 69).

Se habla de que en torno a los 4-5 años las actitudes sociales ya están bien definidas (Maras y Brown, 2000). Desde muy pronto, los niños son conscientes de las distintas variables que diferencian a unas personas de otras, siendo el género una de las primeras categorías sociales que perciben: a los 3 años son ya capaces de utilizar etiquetas de género para clasificar a los demás y a sí mismos correctamente (Weinraub y cols., 1984; Leinbach y Fagot, 1993). Conforme el niño se desarrolla, empieza a categorizar al resto de las personas con precisión creciente, ampliando progresivamente las variables que utiliza para esta clasificación, incluyendo aspectos salientes como la etnia o la complexión física, u otros menos perceptivos, como la clase social o la nacionalidad. La adquisición de estas categorías vendrá determinada, evidentemente, por la importancia que la sociedad atribuye a los diferentes grupos o características (Brown, 1995). Así, por ejemplo, la conciencia de etnia se adquiere antes en sociedades multiétnicas que en otras sociedades étnicamente más homogéneas (Aboud, 1988).

Una de las teorías que explican el desarrollo evolutivo de las actitudes es la teoría sociocognitiva de Aboud (1988), autora que se dedicó a la investigación del desarrollo del prejuicio en la infancia sobre todo hacia las diferencias étnico-raciales. Partiendo de la teoría piagetiana, Aboud analiza los prejuicios como resultado de la influencia mutua de dos procesos: el desarrollo cognitivo del niño, de tipo universal, y su experiencia social particular. En definitiva, los prejuicios se fraguan en la interacción propia e idiosincrásica única de variables socioculturales y contextuales y el propio nivel cognitivo del individuo.

Aboud propone un modelo de estadios en el desarrollo del prejuicio a lo largo de la niñez. El primer estadio, que abarca la primera infancia hasta los 5 años, estaría dominado por procesos perceptivos y afectivos gracias a los cuales el niño establece similitudes y diferencias básicas entre sí mismo y otras personas, clasificando el mundo social en categorías todavía muy rudimentarias y rígidas (por ejemplo, hombres/mujeres, conocidos/desconocidos...), e incluyéndose en una de esas categorías. Sus experiencias con distintos tipos de personas, así como la observación de las actitudes ajenas, conducirían a la adquisición de una serie de

respuestas, de tipo emocional, asociadas a las categorías sociales importantes en dicho entorno.

Teniendo en cuenta que el pensamiento característico de este estadio está dominado por aspectos perceptivos (la apariencia de las cosas y las personas), los criterios que utilizan los niños en estas etapas tempranas se basarán, especialmente, en características puramente físicas (como el color de la piel, el género, la complexión física, etc.). En definitiva, en esta primera etapa se desarrollan una serie de procesos afectivos y cognitivos básicos que sientan las bases de las actitudes intergrupales que se desarrollarán más adelante.

Entre los 7 y 8 años de edad, según Piaget (1957), el pensamiento de los niños se hace más sofisticado, iniciándose el período de las operaciones concretas. Este avance supone un cambio importante también en las actitudes intergrupales de los niños, pues comienzan a considerar en su análisis del mundo social otro tipo de atributos internos más abstractos, superando la clasificación en términos de aspectos puramente físicos. Según Aboud, paralelamente a la consecución de la conservación en el terreno físico, los niños comenzarían a aplicar este principio al mundo social, reconociendo el hecho de que la pertenencia a muchas categorías sociales es relativamente estable y no cambia por alteraciones superficiales en la apariencia o con el tiempo.

En esta etapa, además, las orientaciones sociales de los niños se hacen más radicales, desarrollando estereotipos complejos sobre los diferentes grupos sociales y prefiriendo en la mayoría de los casos a las personas pertenecientes al propio grupo. Según Aboud, la influencia de determinados cambios sociales y cognitivos característicos de esta etapa da lugar a un alto grado de etnocentrismo (en el caso de las actitudes étnicas) y de preferencia hacia aquellos considerados como “iguales” (del mismo género, la misma clase, etc.).

Superando esta etapa, el niño adquiere el pensamiento propiamente operacional, reconociendo ya la posibilidad de variabilidad individual dentro de los grupos y el hecho de que, en algunos casos, personas de grupos ajenos comparten también características positivas. En este momento, los estereotipos, bastante rígidos y categóricos, se hacen más flexibles y permiten mayor cantidad de cambios a partir de la experiencia del propio niño y la información anti-estereotipada. En conjunto, este proceso conduciría a una reducción del prejuicio y la discriminación intergrupal a partir de 11 años, momento en el que los niños comienzan ya a realizar juicios sobre los demás en términos de sus características personales, más allá de la categoría grupal a la que los adscriben.

A partir de estas edades, aparece también un tipo específico de respuestas, que reciben el nombre de “contrasesgos”, que implican la atribución de rasgos negativos al endogrupo y/o positivos al exogrupo. En definitiva, se trata de valoraciones opuestas a las que habitualmente se hacen de un determinado grupo social, interpretables en relación con los cambios cognitivos que se producen en los niños de estas edades en interacción con factores de tipo social.

En líneas generales, la teoría sociocognitiva de Aboud parece encajar con los resultados obtenidos en multitud de trabajos sobre las actitudes intergrupales de niños pertenecientes a grupos mayoritarios o socialmente dominantes (Ramsey, 1991; Bigler y Liben, 1993; Milner, 1996; Enesco, Navarro, Jiménez y del Olmo, 1998). Además, varias investigaciones obtienen resultados consistentes con las predicciones de esta teoría respecto a la relación entre las habilidades cognitivas de los niños y diferentes medidas de las actitudes intergrupales (Vaughan, 1963; Doyle, Beaudet y Aboud, 1988). No obstante, es importante resaltar nuevamente que dicho patrón corresponde especialmente a las actitudes intergrupales de niños pertenecientes a grupos mayoritarios o socialmente dominantes y no, como veremos más adelante en el siguiente epígrafe, a grupos minoritarios o socialmente excluidos.

A pesar de la abundante evidencia empírica existente, esta teoría adolece de algunas debilidades, principalmente el hecho de que las personas adultas presenten, a menudo, fuertes prejuicios hacia determinados grupos (Brown, 1995) a pesar de haber alcanzado las habilidades cognitivas necesarias para superar, en teoría, sus prejuicios. En este sentido, la propia autora confirma que las actitudes prejuiciosas podrían persistir en algunos casos, especialmente cuando el ambiente familiar o social del individuo es fuertemente prejuicioso, en cuyo caso la adquisición de las capacidades cognitivas correspondientes no sería una condición suficiente para la reducción de los prejuicios (Aboud, 1988). Aboud y Amato (2001) asumen una interrelación de factores cognitivos, sociales y afectivos implicados en el surgimiento de los prejuicios, otorgando al contexto un papel más importante en el desarrollo de las actitudes intergrupales en relación a la formulación inicial de su teoría.

4.2 ACTITUDES HACIA LAS DIFERENCIAS ÉTNICAS

El proceso de categorización social no tiene una base innata: no hay ninguna prueba empírica que apoye la idea de un instinto étnico en los humanos. Más bien, todo parece indicar que la conciencia étnica es producto de un proceso de socialización dentro de ciertas coordenadas histórico-culturales. La práctica

de designar las diferencias entre grupos humanos mediante términos de color (blancos, negros, amarillos, “pieles roja”) es algo habitual no solo en la cultura occidental sino también en otras sociedades (Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo, 1999).

Las actitudes hacia las diferencias étnico-raciales constituyen una cuestión abordada por multitud de investigadores en diversos países desde hace años. En concreto, un hito de la investigación fue el estudio realizado por el matrimonio Clark y Clark (1947) que entrevistaron a un grupo de niños blancos y negros de 3 a 7 años sobre diversos aspectos, utilizando el llamado The Clark Doll Test (Prueba de las muñecas de Clark). Utilizando un par de muñecas de distinto color (blanca/negra), estos autores indagaron sobre las preferencias y rechazos de los sujetos (¿cuál te gusta más/menos?, ¿con cuál te gustaría jugar?) o sobre los procesos de identificación (¿a quién te pareces más?). Los resultados generales de este trabajo señalaban que los niños negros mostraban una baja autoestima grupal, apareciendo una marcada preferencia por las muñecas de piel blanca y una tendencia generalizada de rechazo hacia las figuras negras. Además, comprobaron que los niños negros tenían dificultades a la hora de identificarse con su grupo étnico, seleccionando la figura blanca como aquella a la que más creían parecerse a menudo. En comparación con estos resultados, los niños blancos mostraban desde muy pronto (entre los 3 y 5 años) una orientación positiva hacia las figuras de piel blanca, así como una correcta identificación con su grupo étnico de pertenencia.

Estos primeros trabajos, así como la aparición de crecientes movimientos sociales antisegregación, fueron el motor de un amplísimo movimiento de investigación sobre el prejuicio étnico, primero en los Estados Unidos y más tarde en otros países de composición multiétnica, como Canadá, Australia, Reino Unido, Taiwán o Sudáfrica (Solbes, 2006). A partir de este momento, el procedimiento clásico utilizado en la prueba de las muñecas ha sido replicado en múltiples trabajos, realizándose importantes variaciones, principalmente centradas en la sustitución de las muñecas por otro tipo de estímulos más realistas, como fotografías, recortables o muñecos con distintos rasgos raciales más allá del color de la piel (Goodman, 1952; Vaughan, 1963; Beuf, 1977; Katz y Zalk, 1978; Milner, 1996;).

Goodman describió en 1964 el proceso de desarrollo de las actitudes étnicas en tres fases: fase de conciencia racial, fase de orientación racial y fase de auténtica actitud racial. En la fase de conciencia racial el niño va a ser capaz de discriminar a las personas de distintos grupos raciales porque, en palabras de esta autora, comienza y se perfila la conciencia del self y de los otros en térmi-

nos de identidad racial. En la segunda fase, surgen sentimientos rudimentarios hacia los distintos grupos étnicos, asociando palabras, conceptos y valores a las distintas etnias; finalmente, las actitudes estarán dominadas por la integración de una mayor cantidad de información y por los estereotipos. Estas tres fases no son independientes sino que, más bien, se superponen en el desarrollo, aunque siempre se suceden en el mismo orden.

En la revisión de investigaciones realizada por Enesco y otros (1999) se establece que los niños blancos se identifican con figuras de su propio color de piel (es decir, son capaces de autoadscribirse a una de las categorías raciales) entre los 4 y 5 años (George y Hoppe, 1979; Milner, 1983; Aboud, 1988; Phinney, 1990). Aproximadamente a la misma edad muestran ya una clara preferencia por su propio grupo y rechazo por los miembros de grupos minoritarios (Goodman 1952; Aboud y Skerry, 1983; Milner 1983; Aboud 1988); hay incluso quien observa este patrón de respuestas desde los 3 años (Porter, 1971; Katz, 1983).

El máximo nivel de rechazo hacia personas de grupos minoritarios o socialmente subordinados suele detectarse en torno a los siete años, edad en la que los niños tienden a atribuir rasgos positivos al propio grupo y negativos al ajeno. En los años siguientes, hasta la adolescencia, la caracterización de grupos humanos en función del color de piel va perdiendo esa naturaleza absolutista de las concepciones infantiles: se empiezan a aceptar rasgos negativos en el propio grupo y positivos en los ajenos, una tendencia que algunos autores como Aboud (1988) o Doyle, Beudet y Aboud (1988) han descrito como contras sesgo y que explican como efecto de la mejora cognitiva en términos de flexibilidad (Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo, 1999).

Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo (1999) indican que es a la edad de 6-7 años, cuando la orientación de los niños es marcadamente pro blanco y anti negro, y las razones que aducen para rechazar a figuras de otro color de piel tienen un sesgo claramente negativo ("no me gusta porque es negro, es feo"). En edades posteriores, sobre todo a partir de los 9 años, lo que se modifica no es tanto el porcentaje de rechazo a otros grupos, sino los argumentos que empiezan atribuir a figuras de otro color de piel, rasgos positivos que antes solo se reservaban a la figura blanca, y se comienza a aceptar rasgos negativos en "los blancos". Es decir, a partir de dicha edad se comienza a combatir los estereotipos rígidos de edades previas.

Con relación a la identificación racial, asociada al reconocimiento de uno mismo como miembro de un grupo étnico, es decir, lo que se conoce como la autoiden-

tificación (Aboud, 1988), a los 3 y 4 años los niños no parecen atender al color de piel a la hora de elegir una figura parecida a ellos, y hay que esperar hasta los 5 años para encontrar una mayoría de niños que elige la figura blanca. No obstante, solo a partir de los 8 años se encuentra una mayoría significativa que explique su elección por la similitud de color de piel.

A los 3 años la hipótesis de que no se ha producido la categorización social basada en el color de piel es bastante aceptable. Sin embargo, se está aplicando activamente otro tipo de categorías sociales, como la de género o la de edad. Probablemente, para los más pequeños las claves raciales tienen bastante menos importancia en su interacción con los otros que las de género o edad, con independencia de que su medio sea más o menos heterogéneo desde un punto de vista étnico-racial. A los 5 años, usan el color de piel como criterio estable, pero su conocimiento es más de naturaleza implícita que explícita: hacen uso del color de piel para ordenar sus preferencias y para establecer comparaciones con ellos mismos, pero con una pobre conciencia del criterio seguido. Por eso, cuando deben justificar su respuesta, ya sea de preferencia o de identificación, muchos niños inventan rasgos que no existen en las figuras.

A partir de los 8 años, el conocimiento se va haciendo cada vez más explícito: los niños toman conciencia del criterio que ha guiado sus elecciones y pueden verbalizarlo. Entre los 9 y 11 años los niños han adquirido plena conciencia de lo que supone socialmente el color de piel. No solo guían sus elecciones teniendo en cuenta este atributo y son capaces de verbalizarlo, sino que muestran también un considerable conocimiento de los estereotipos y prejuicios étnico-raciales, a la vez que han incorporado otros mensajes socialmente aceptables. Como consecuencia de la creciente flexibilidad cognitiva y la progresiva toma de conciencia de los mensajes contradictorios que circulan en la sociedad, surge una tendencia compensatoria o, en otros términos, una revisión de esquemas previos que se refleja en la aparición de los llamados contrasegos (Doyle, Beaudet y Aboud, 1988). El preadolescente, a diferencia del niño, dispone de más herramientas cognitivas para comprender el significado social de la discriminación y para atribuir un sentido moral a actos que violan principios de igualdad, como ponen de manifiesto algunos trabajos sobre la comprensión de la discriminación étnica (Verkuyten, 2005).

Como conclusión, Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo (1999) afirman que las formas más rígidas y absolutistas del prejuicio infantil tienden a transformarse (si bien, no necesariamente en la misma dirección) tras los cambios cognitivos que suelen ocurrir en los años cercanos a la adolescencia.

Entre los estudios realizados en población española destaca la investigación de Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo (1999), en la que diseñaron una entrevista semiestructurada con material pictórico y preguntas para obtener información sobre la orientación de los niños españoles hacia el color de piel de las personas (sus preferencias, rechazos y su propia identificación), considerando tanto sus conductas de elección como las justificaciones que proporcionan. Los resultados revelaron que a los 6 años hay cerca de un 30% de niños que no se identifican por el color de piel y que a los 11 años sigue habiendo un 15% de estos casos. La explicación otorgada por las autoras es que para estos sujetos el criterio étnico es menos importante, en términos relativos, que para los sujetos que viven en medios racialmente heterogéneos.

Con relación a las actitudes implícitas, Solbes (2006) realiza un análisis de los estudios realizados, presentando los resultados de autores como Baron y Banaji (2006), Dunham y cols., (2006), Banaji y cols. (2008) y Rutland y cols., (2005).

Baron y Banaji (2006) mostraban que los sesgos implícitos positivos hacia el propio grupo podrían aparecer relativamente temprano (desde los 6 años) y, además, se mantendrían estables a lo largo del tiempo (al menos en el caso de personas blancas que viven en comunidades con mayoría de personas de este grupo).

En función de ello, cabría preguntar si las actitudes implícitas seguían un patrón evolutivo universal o si, por el contrario, seguían un curso diferente en niños de otros grupos étnicos minoritarios. Dunham, Baron y Banaji (2006) compararon las actitudes raciales de dos tipos de participantes muy diferentes: un grupo formado por niños y adultos japoneses que vivían en Japón en una población rural, con escaso contacto con personas de otros grupos raciales, y otro grupo formado por niños y adultos blancos que vivían en una población urbana de Estados Unidos con mayor contacto interétnico. Los resultados indicaban un patrón común de preferencias implícitas endogrupales y rechazos exogrupales entre los niños japoneses de 6 y 10 años y los niños americanos, reforzando la generalidad de los resultados previos respecto a la aparición temprana de preferencias endogrupales automáticas. Estos resultados indicaban, en cierto sentido, que el contacto o exposición directa con otros grupos étnicos no es una condición necesaria para que surjan actitudes implícitas negativas hacia los mismos, pues los participantes japoneses habían tenido poco o ningún contacto real con personas blancas o negras. Además, estos datos corroboraban la idea de que las preferencias infantiles endogrupales no eran específicas de un grupo étnico concreto (los blancos), sino que podrían aparecer en todos los grupos que ocupan posiciones sociales dominantes en una cultura concreta. Así mismo, los

resultados mostraban, en general, sesgos negativos implícitos hacia los negros en ambos grupos de participantes, sin que la magnitud de este sesgo variara a lo largo de la edad.

Dunham y cols. (2006) se propusieron estudiar las actitudes implícitas de un grupo de participantes latinos residentes en Estados Unidos, los cuales vivían en un barrio de mayoría latina. Los niños latinos mostraron desde muy temprano sesgos implícitos positivos hacia su propio grupo cuando la comparación se realizaba respecto a otro grupo socialmente subordinado: los negros. Sin embargo, cuando la comparación se realizaba en relación al grupo con mayor estatus social (los blancos), las respuestas de los niños iban en la dirección opuesta desde los 5 años: asociaban implícitamente los atributos positivos al exogrupo, y los negativos al endogrupo.

Siguiendo a Banaji y cols. (2008), los resultados globales de estos trabajos permiten obtener una serie de conclusiones francamente interesantes de cara al estudio de las actitudes implícitas en la niñez. En primer lugar, las personas tendemos a mostrar actitudes implícitas positivas hacia aquellos grupos a los que pertenecemos. Sin embargo, estas actitudes parecen estar moduladas desde muy temprano por el estatus que ocupa nuestro grupo en la sociedad en la que vivimos, tal y como ocurre con las actitudes explícitas. Además, estas preferencias parecen surgir de forma automática, sin que medie en la aparición de estos sesgos un contacto directo y real con personas pertenecientes a los grupos ajenos al propio (aunque el contacto podría ser de tipo “virtual”, a través de los medios de comunicación). Por último, las actitudes intergrupales implícitas parecen mantenerse relativamente estables a lo largo de la vida, mientras que las actitudes explícitas tienden a decrecer hacia un igualitarismo creciente.

Rutland y cols. (2005) en Gran Bretaña han incorporado también en sus estudios sobre las actitudes en la niñez una versión infantil del Implicit Association Test, IAT (Greenwald, McGee y Schwartz, 1998). En este caso se estudiaron las actitudes étnicas (blancos/negros) y nacionales (británicos/alemanes) explícitas e implícitas de un grupo de niños de 6 a 16 años, así como la influencia de las normas sociales y la preocupación por la autopresentación en ambos tipos de medidas. Las actitudes negativas explícitas hacia los negros y, en menor medida, hacia los alemanes, se redujeron notablemente conforme aumentaba la edad de los participantes, siendo mayores en la condición experimental pública.

4.3 LAS ACTITUDES HACIA LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ASOCIADAS A CONDICIONES DE DISCAPACIDAD

La integración de las personas con discapacidad es un proceso social complejo en el que intervienen agentes y variables muy diferentes y en el que las actitudes pueden suponer obstáculos más importantes para la inclusión en la comunidad que los derivados de la propia situación de discapacidad (Siperstein, Norins, Corbin y Shriver, 2003). Un buen ejemplo de esta relevancia lo constituyen las consideraciones de Voeltz (1982), que repetidamente subrayaba el hecho de que las actitudes contrarias a la integración pueden limitar o incluso impedir el éxito de los esfuerzos.

Existe un acuerdo en la literatura sobre el carácter negativo de las actitudes hacia las personas con discapacidad. Arias, Verdugo, Gómez y Arias, V. (2013, pág. 73) señalan las principales fuentes de tales actitudes:

1. El condicionamiento sociocultural a base de normas, expectativas y estándares profundos y arraigados, tales como el énfasis en la integridad física, la belleza y la apariencia personal; la prioridad que las sociedades confieren a la productividad, al logro personal y a la competitividad.
2. Las influencias de la niñez provenientes de prácticas de crianza e influencias tempranas familiares, por cuanto determinan el sistema de valores y creencias de la persona.
3. La ambivalencia actitudinal. La ambivalencia intensifica los sentimientos de culpa, que son reducidos humillando o rebajando la valía de la persona con discapacidad.
4. Las amenazas a la integridad de la imagen corporal. Diversos factores asociados a la representación mental del propio cuerpo, tales como la percepción de amenazas a la imagen corporal o el miedo a perder la integridad corporal, pueden jugar un papel importante en la formación de actitudes negativas hacia las personas con discapacidad.
5. Situaciones no estructuradas generadoras de ansiedad. Las reacciones pueden ser tanto emocionales como intelectuales.
6. La influencia de factores relacionados con la discapacidad, tales como el nivel de gravedad, la atribución de posibilidad de contagio o el grado de afectación a la estética corporal.
7. Castigo por comisión de acciones pecaminosas; ejemplos de determinantes conscientes de las actitudes negativas incluyen el hecho de asociar responsabilidad personal o moral con la etiología de la discapacidad, sentimientos de contaminación y naturaleza hereditaria o adquirida.

8. Aversión estética, disgusto o repulsión provocados por determinados signos visibles relacionados con ciertos tipos de discapacidad (por ejemplo, enfermedades visibles de la piel, deformidades del cuerpo, parálisis cerebral).
9. Comparabilidad con el grupo minoritario; las personas con discapacidad son consideradas como un grupo marginal o minoritario y devaluado, que suscita reacciones negativas en muchas personas sin discapacidad.
10. Conductas que invitan al prejuicio: algunas conductas específicas de las personas con discapacidad (por ejemplo ser dependientes) pueden elicitare prejuicios que favorecen la formación de actitudes desfavorables.

La importancia de las actitudes hacia la inclusión educativa fue recogida en Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), cuando establece que los responsables políticos, los directores de escuela y los maestros deben promover actitudes positivas hacia los alumnos con necesidades educativas especiales, ya que las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos.

Varios aspectos juegan un papel determinante en el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares, como las actitudes de los profesores (Norwich, 1994), el tamaño de la clase (Scruggs y Mastropieri, 1996) y el tipo de discapacidad (Stoiber, Gettinger, y Goetz, 1998). Otro aspecto determinante son las actitudes de sus compañeros.

La investigación ha comenzado a abordar las experiencias y los resultados de los estudiantes con discapacidad en los centros inclusivos. En la última década, un número creciente de estudios aborda la dimensión social de la educación inclusiva. Aunque un alumno con discapacidad esté físicamente en la escuela ordinaria, ello no conlleva que se logre su inclusión social (es decir, que establezca redes sociales y de amistad con los compañeros). Como indican Flores, Aguado y Alcedo (2009), se ha reiterado en sucesivos estudios que el éxito de la inclusión de los niños con discapacidad depende tanto o más de las actitudes de los compañeros y de los profesores como de la existencia de un curriculum bien adaptado (Garaigordobil y García de Galdeano 2006; Navas, Torregosa y Mula 2004; Rillota y Nettelbeck 2007).

Las actitudes negativas pueden ser un escollo tan importante como las barreras físicas, lo que limita que las personas con discapacidad puedan participar plenamente en las escuelas y las comunidades. Nowicki y Sandieson (2002) sugieren

incluso que las actitudes de los estudiantes hacia las personas con discapacidad son uno de los principales problemas de la educación inclusiva.

Aguado y otros (2004) indican que la investigación sobre actitudes hacia las personas con discapacidad se ha centrado preferentemente en la evaluación de las actitudes de los niños hacia sus iguales con discapacidad y de las actitudes de los maestros hacia la integración escolar. El autor indica que, en general, se han destacado actitudes negativas y de rechazo, especialmente dirigidas hacia la integración escolar de niños con discapacidad (Donaldson, 1987; Verdugo, Arias y Jenaro, 1994; Verdugo, Jenaro y Arias, 1995; Sale y Carey, 1995; Scruggs y Mastropieri, 1996; García, Pelechano, Fumero, García de la Banda e Ibañez 1996; Ammerman, 1997; Avramidis y Norwich, 2000; Van-Reusen, Shoho y Barker, 2000).

Según Koster, Nakken, Pijl y Van Houten (2009), la participación social de los estudiantes con discapacidad se fundamenta en cuatro aspectos: la interacción, la aceptación de los pares, las amistades y la autopercepción social. De Boer (2012) indica que, en comparación con los compañeros de “desarrollo típico”, estos estudiantes experimentan más dificultades para ser aceptados (así lo demuestran diversos estudios como Nowicki, 2003; Frederickson, Simmonds, Evans y Soulsby, 2007; Pijl, Frostad y Flem, 2008) y tienen un menor número de amistades (Koster, Pijl, Nakken y Van Houten, 2010). La investigación que se centra en los temas de la participación social a menudo indica que no es evidente que los estudiantes con discapacidad se beneficien socialmente en las escuelas regulares (Gresham y MacMillan, 1997; Symes y Humphrey, 2010). El 30% de los alumnos con necesidades educativas especiales son rechazados por su grupo de pares en la clase (Pijl, Frostad y Flem, 2008).

El informe “Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid” presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid (Marchesi, Martín, Echeita, Babío, Galán, Aguilera y Pérez, 2003) en su encuesta a alumnos de 12 a 16 años (1.º a 4.º ESO), señala que el 38,7% de los alumnos sin discapacidad y el 35,9% de los alumnos con necesidades educativas especiales afirma que existe discriminación hacia las personas con discapacidad. Las opiniones que sostienen la existencia de discriminación se amplían hasta el 53,3% en el caso de las impresiones de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad auditiva, un porcentaje elevado. Por otra parte, el estudio indica que el 83,1% de los participantes sin discapacidad estaría de acuerdo en que en su clase existiera algún alumno con discapacidad.

De Boer (2012) realiza una exhaustiva revisión bibliográfica de estudios recientes (desde 1998 hasta 2011) que describen las actitudes de los estudiantes hacia los compañeros con discapacidad. La autora presenta los resultados del análisis en función de los tres componentes actitudinales (cognitivos, afectivos y de comportamiento) y describe las variables que se relacionan con las actitudes, así como la relación entre las actitudes de los alumnos y la participación social de los compañeros con discapacidad.

De Boer concluye que la mayoría de las investigaciones analizadas muestran que los estudiantes tenían creencias, sentimientos e intenciones de comportamiento neutras hacia sus compañeros con discapacidad. La autora argumenta que los resultados neutros no son motivo de preocupación ya que, por lo menos, no son negativos, pero concluye que se debe tener presente que ello implica que en las diferentes muestras se encuentran estudiantes que poseen actitudes muy positivas y estudiantes con actitudes muy negativas. Esto último dificultaría de manera muy significativa la inclusión del alumno con discapacidad. Como indican McDougall, Dewit, Rey, Mille, y Steve (2004) incluso un pequeño grupo de estudiantes con actitudes negativas puede hacer muy difícil la vida en la escuela para un niño con una discapacidad.

Con relación a las variables que influyen en las actitudes de los estudiantes hacia sus compañeros con discapacidad, los estudios revelan (Aguado, Flores García et. al. 2009, De Boer, 2012), que tanto las variables personales (por ejemplo, el género y la edad) como ambientales (por ejemplo la experiencia con la educación y el conocimiento sobre las discapacidades) están relacionados con estas actitudes. En resumen se concluye que:

1. Las niñas tienden a tener actitudes más positivas hacia sus compañeros con discapacidad.
2. Los alumnos de más edad tienden a tener actitudes más positivas hacia sus compañeros con discapacidad.
3. El conocimiento acerca de las discapacidades influye positivamente en las actitudes de los alumnos. Los estudiantes se vuelven más receptivos cuando aumenta sus conocimientos y su comprensión acerca de sus compañeros con discapacidad.
4. Los diferentes estudios muestran que los estudiantes con problemas de conducta y discapacidad intelectual son especialmente vulnerables a las actitudes negativas de los compañeros.

De Boer (2012) muestra que la mayoría de los estudios se centran en el desarrollo cognitivo y el componente conductual de la actitud. Así mismo, a pesar de esperar lo contrario, los resultados no revelaron diferencias en los resultados por componente de actitud (se esperaba encontrar resultados más positivos en relación con el componente cognitivo que el comportamiento, ya que parece razonable suponer que los estudiantes responden más positivamente a preguntas como “Creo que a los niños con discapacidad les gusta jugar” en vez de a elementos que reflejan sus intenciones de comportamiento como por ejemplo, “Me gustaría jugar con ...”). Así mismo la autora considera que existe escasa información sobre la relación entre las actitudes de los estudiantes y la participación social de los compañeros con discapacidad y manifiesta que aunque se ha sugerido que las actitudes juegan un papel en el éxito de la educación inclusiva, no se sabe si estas están directamente relacionadas con la participación social de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Esta última conclusión no es confirmada por diferentes estudios en la materia. Como indican Flores, Aguado y Alcedo (2009), el éxito de la escuela integradora está directamente relacionado con las actitudes positivas de la comunidad educativa.

Lo que sí es evidente es que dadas las consecuencias negativas de la mala aceptación o rechazo de los compañeros en el desarrollo de los niños, es de vital importancia la comprensión de las dificultades de participación social de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad. Hasta el momento, los estudios han descrito la aceptación y la amistad de los alumnos con necesidades educativas especiales en lugar de hacer la pregunta por qué estos estudiantes son menos aceptados o tienen menos amistades que sus compañeros de desarrollo típico (De Boer, 2012). Las actitudes de los iguales son probablemente las más dignas de tomar en consideración, en tanto que son los iguales quienes más directamente posibilitan el acceso del niño a actividades sociales (jugar, compartir, interactuar) que permiten y favorecen la inclusión social. La interacción positiva – que implica conductas de cooperación, aceptación, acercamiento, colaboración– con los iguales constituye un componente decisivo en el aprendizaje de conductas sociales y, por tanto, del desarrollo personal y social (Arias B., Verdugo, Gómez y Arias V, 2013).

El informe presentado al Defensor del Menor (Marchesí, Martín, Echeita, Babío, Galán, Aguilera y Pérez, 2003

) puso de manifiesto que el 19% de los alumnos integrados en escuelas ordinarias no estaban satisfechos con el trato que recibían de sus compañeros. El porcentaje aumenta hasta el 36,9% en el caso de los alumnos con discapacidad auditiva. Por el contrario, solo el 9,8% de los alumnos sin discapacidad participantes consideraban que les trataban mal. Una pregunta clave del estudio fue “los fines de semana suelo estar con amigos de mi misma edad”. Los alumnos con discapacidad escolarizados en escuelas ordinarias afirmaban en un mayor porcentaje (70,6%), pasar con amigos esos días festivos que los alumnos escolarizados en escuelas de educación especial (39,5%), aunque en menor proporción que los alumnos sin discapacidad (76,4%). Es decir, que los alumnos con discapacidad matriculados en una escuela ordinaria manifiestan mayor dificultad en sus relaciones con los compañeros de colegio que los que están escolarizados en un centro específico, pero disponen de mayores posibilidades de relación fuera del ámbito escolar.

Los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad utilizan varios métodos para conseguir un cambio hacia actitudes positivas (ver en Flórez, Aguado y Alcedo Rodríguez, 2009). Entre las técnicas de intervención más utilizadas los autores destacan:

1. Contacto con personas con discapacidad.
2. Aportar información variada acerca de cuestiones relacionadas con el ámbito de la discapacidad.
3. Información más contacto. Las dos técnicas anteriormente expuestas suelen combinarse con bastante frecuencia en los programas de cambio de actitudes.
4. Experiencias no académicas en pequeños grupos (salidas, juegos, excursiones, etc.) en que personas con y sin discapacidad trabajan o interaccionan juntas. Ello puede conseguir un cambio de actitudes positivo, así como una mejora del prestigio y valoración del rol social de las personas con discapacidad.
5. Equipos de trabajo cooperativo. El equipo, integrado por personas con y sin discapacidad, trabaja de forma conjunta y las recompensas revierten sobre el grupo completo.
6. Entrenamiento en habilidades interpersonales, que proporciona destrezas para actuar e interrelacionarse de forma efectiva con los compañeros con discapacidad.
7. Simulación de discapacidades. Tanto el *role-playing* o simulación de alguna discapacidad como la experiencia vicaria de observar a alguien simulándola pueden modificar y provocar un cambio positivo de actitudes.

8. Programas de tutoría por parte de los compañeros. La tutoría por parte de un compañero sin discapacidad puede ser un método efectivo para el desarrollo de habilidades sociales y académicas por parte del estudiante con discapacidad.

En todo este proceso, también es de vital importancia conocer las opiniones de los alumnos con discapacidad. El informe “Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociados a discapacidad en la Comunidad de Madrid” (Marchesi, Martín, Echeíta, Babío, Galán, Aguilera y Pérez, 2003), citado con anterioridad, manifiesta que al 20,4% de los alumnos integrados no les gusta estar en el instituto, un porcentaje ligeramente superior al de los alumnos sin discapacidad (15,2%) y al de los alumnos matriculados en centros específicos (7%). Otro dato importante y significativo es que muchos alumnos con discapacidad (73,7% de los alumnos con discapacidad auditiva y 54,4% de los alumnos con discapacidad intelectual) prefieren que haya más compañeros en su centro con su misma dificultad. Este dato pone de relieve la importancia de que la integración se realice de forma planificada y que permita a los alumnos con dificultades similares estar escolarizados en el mismo centro.

Entre los estudios de actitudes hacia personas con discapacidad en adultos destaca la encuesta realizada en Inglaterra a través la British Social Attitudes Survey (Staniland, 2011), estudio general de los hogares desarrollado desde 1983 por el Centro Nacional de Investigación Social sobre las actitudes del público a través de una amplia gama de temas. La encuesta de 2009 examinó las actitudes hacia la discapacidad y las personas con discapacidad. Entre los resultados obtenidos cabe destacar:

- Desde la anterior encuesta, realizada en 2005, las actitudes hacia las personas con discapacidad han mejorado. Las personas son menos propensas a pensar que las personas con discapacidad les generan malestar e incomodidad.
- Casi 8 de cada 10 personas pensaban que se sentirían muy o bastante incómodas si alguien dice algo negativo acerca de las personas con discapacidad, ya sea en las tiendas locales, con sus amigos cercanos en el trabajo o enfrente de su jefe o colegas.

- No existe una relación clara entre la edad y los prejuicios. Sin embargo, en general, era la gente más joven (18 a 24 años) y los mayores (mayores de 65 años) los que presentaban mejor disposición de interacción con las personas con discapacidad.
- Las personas con niveles más altos de educación y mayores ingresos presentan actitudes más positivas hacia las personas con discapacidad.

4.4 ACTITUDES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA HACIA LA DIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La eficacia de la puesta en marcha de cualquier política educativa y, por lo tanto, de las políticas de inclusión, depende de múltiples factores, entre los que se encuentran las actitudes de los profesores y de los miembros de la comunidad educativa, de las familias y de la sociedad en general hacia la inclusión y la diversidad.

4.4.1 Actitudes de los docentes

4.4.1.1 Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa

Con relación a los docentes, estos son considerados como elementos claves en el desarrollo de actitudes positivas hacia los alumnos en la implementación de la educación inclusiva (Hegarty, 1994; Norwich, 1994; Meijer, 2003). Ya en 1982, Larrivéé señaló que mientras que la integración puede ser impuesta por la Ley, el modo en que el profesor responde a las necesidades de sus alumnos puede ser una variable mucho más poderosa para determinar el éxito de integración que cualquier estrategia administrativa o curricular (Larrivéé, 1982).

Es evidente que para lograr la plena inclusión de todos los estudiantes es fundamental conocer la opinión del profesorado hacia la diversidad y la permanencia de diferentes alumnos en sus aulas. Las actitudes del profesorado van a repercutir de manera directa en las expectativas que el profesor deposite sobre sus alumnos y, por lo tanto, en el rendimiento de este. El famoso efecto Pigmalión establece que cuando un profesor tiene respecto a un alumno concreto una elevada expectativa de éxito, tiende a transmitírsela de forma implícita, demostrándole confianza en sus posibilidades. Así, se dirige a él con más frecuencia cuando plantea alguna pregunta difícil y le encomienda responsabilidades más delicadas; cuando un alumno de este tipo comete algún error, el profesor tiende a achacarlo a una distracción pasajera o a un mal momento y le transmite el mensaje de que es importante que se equivoque en alguna ocasión.

Por el contrario, cuando un profesor tiene una elevada expectativa de fracaso en un alumno, le transmite también su pesimismo en sus posibilidades, le motiva menos, interpreta sus errores en términos de incapacidad y no de distracción.

Un estudio realizado por Espinoza (2006) concluyó que dentro de las principales variables asociadas al rendimiento académico se encuentran la autoconfianza y autoestima del estudiante. Si la actitud del profesor hacia sus alumnos es negativa, los resultados de estos serán menos favorables; la actitud negativa es detectada por los alumnos; estos se sienten poco valorados por su profesor y, en consecuencia, se desmotivan más fácilmente. Así, por ejemplo, un profesor cuyas actitudes sean negativas hacia la inclusión de los alumnos de culturas minoritarias tenderá a bajar sus expectativas escolares hacia dichos niños. El proceso es inverso si la actitud del profesor hacia sus alumnos es positiva.

Estos datos permiten concluir que uno de los factores de gran influencia en el desarrollo de modelos inclusivos en las escuelas es el de las actitudes y expectativas que el profesorado muestra ante la diversidad de sus alumnos y el poder que tienen para influir positiva o negativamente en la autoestima, motivación y aprendizaje del alumnado (Sales, Moliner y Sanchiz, 2001).

Las actitudes positivas del profesorado se deberían caracterizar, según Amat (1998) por:

1. Conocer el perfil e interés de los alumnos.
2. Tener expectativas favorables sobre el nivel de los alumnos.
3. Estar convencidos de la influencia que se ejerce en relación con los alumnos.

Varios estudios han tratado de establecer las actitudes de los profesores hacia la educación inclusiva. Algunos de ellos afirmaron que los maestros son positivos hacia la filosofía general de la educación inclusiva (Avramidis, Baylissy Burden, 2000; Avramidis y Norwich, 2002; Marshall, Ralph y Palmer, 2002; Abbott, 2006), mientras que otras investigaciones han establecido que los profesores tienen serias reservas acerca de la educación inclusiva en la práctica (Florian, 1998; Pearman, Huang y Mellblom, 1997).

En el estudio “Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado” (Sales, 2001), este autor plantea que desde la formación inicial del profesorado deben desarrollarse actitudes positivas hacia la diversidad. La investigación llevada a cabo por Sola (1997) concluyó que entre los distintos factores que pueden propiciar actitudes positivas y/o negativas del profesorado

ante la diversidad y ante la inclusión destaca la formación coherente y bien planificada, tanto inicial como permanente. El autor señala que la falta de formación adecuada podría ocasionar desinterés y un abierto rechazo hacia la incorporación en las aulas ordinarias de alumnos con determinadas necesidades y/o desventajas sociales o culturales.

Las investigaciones han demostrado resultados positivos de la formación del profesorado en materia de educación inclusiva (Sharma, Forlin, y Loreman, 2008; Rea, McKenzie y Murray, 2011). Esto indica que la mejora del conocimiento de los docentes acerca de la diversidad puede ser un primer paso para cambiar su actitud general. Este aumento de conocimiento posteriormente puede conducir a un cambio en los sentimientos de los maestros, a las intenciones de comportamiento y, en última instancia, a su comportamiento real en el aula.

La mejora de las competencias de los docentes en educación inclusiva, tanto en la formación inicial como continua, contribuye al desarrollo de competencias generales para el ejercicio de la enseñanza (Ríos, 2006):

1. No tener solo competencias didácticas y conocimientos para atender a la diversidad y, consecuentemente, a la gran variedad de estilos de aprendizajes, sino que además vayan acompañadas de un compromiso moral con la educación para todos y todas, compensando las desigualdades.
2. Ser reflexivo, crítico, investigador y transformador de su propia práctica profesional.
3. Investigar y mejorar su práctica docente, implicándose en la organización educativa de su centro y considerar que la atención a la diversidad es una oportunidad para mejorar su práctica docente con el objetivo de promover las mejoras educativas y sociales.

4.4.1.2 Actitudes de los docentes hacia la inclusión multicultural

Con relación a la educación intercultural, la presencia de un alumnado culturalmente heterogéneo en las aulas va a suponer una demanda más allá del por sí complejo trabajo que deben llevar a cabo los docentes cada día. La convivencia en un contexto educativo con diversidad cultural, con un alumnado heterogéneo, con diferentes intereses y motivaciones, constituye todo un reto para el profesorado (Carbonell, 2002), y aunque hay que señalar que muchos de los conflictos parten de la propia configuración de la institución escolar, algunos tienen que ver con la propia metodología de los docentes, así como con su actitud hacia un alumnado culturalmente minoritario.

Para el correcto desarrollo de la educación intercultural es indispensable contar con un profesorado cualificado, que sea capaz de concretar en la práctica educativa cotidiana aquellos principios pedagógicos fundamentales que deben regir una educación que atienda a la diversidad cultural. Por ello, se hace preciso que el docente posea la competencia pedagógica necesaria y muestre unas actitudes positivas que favorezcan la integración del alumnado culturalmente minoritario, entendiendo que la educación intercultural debe alcanzar por igual a todos los alumnos. En este sentido, ya en 1988 en Estados Unidos, Irvine expone que lo que se necesita son profesores con un conjunto de competencias específicas para enseñar a estudiantes minoritarios, pues, aunque estos se perciban actualmente como *especiales*, posiblemente lleguen a ser –al menos en algunos lugares– hasta *mayoritarios* en el alumnado de la escuela pública (Irvine, 1988).

Jordan (1994) clarifica, en este sentido, la necesidad de que los profesores tuvieran una formación mínima en:

- Conocimiento de los valores y comportamientos más relevantes de las culturas minoritarias de sus alumnos.
- Formación para vivir los conflictos.
- Formación de actitudes marcadamente abiertas que ayuden a vivir los conflictos como algo enriquecedor.

El profesor debe ser consciente de que la educación intercultural no supone únicamente la inclusión en el curriculum de una serie de aspectos conceptuales referentes a las culturas de sus alumnos. A raíz de un estudio llevado a cabo por el grupo de investigación de educación intercultural (GREDI) de la Universidad de Barcelona, se llegó a la conclusión de que el profesorado tiene un gran desconocimiento de los aspectos familiares y culturales de las minorías presentes en sus aulas, existiendo un porcentaje significativo de docentes que no consideran necesario conocer esos rasgos culturales (Bartolomé, 1997).

Leiva Olivencia (2008) enumera una serie de objetivos de formación del profesorado que pueden responder a la necesidad de desarrollar la educación intercultural para mejorar la convivencia y la diversidad cultural en la práctica educativa gracias a la mejora formativa de los profesores:

1. Es necesario promover una formación respetuosa con las minorías para poder trabajar actitudes positivas hacia ellas en el reconocimiento y aceptación de otras culturas diferentes con sus propios valores y significados.

2. Resulta imprescindible asumir y aceptar de forma positiva la realidad cultural plural y enriquecedora de los distintos contextos socioculturales y educativos.
3. Es fundamental fomentar el respeto a las diferencias culturales, así como el conocimiento de lo que nos separa y también la búsqueda de todo aquello que nos une.
4. Se entiende que la educación intercultural debe partir desde un enfoque formativo que integre las tres dimensiones básicas del aprendizaje, esto es: pensar, sentir y hacer, y esto también aplicado a la propia formación del profesorado en su inmersión práctica diaria en las escuelas.
5. Es preciso desarrollar diseños de actividades educativas que promuevan la solidaridad, la tolerancia y el compromiso en pos de la igualdad. Esto debe ser una parte significativa de la formación intercultural del docente para su aplicación práctica en su centro educativo.
6. Resulta necesario acceder al conocimiento intercultural a través de la indagación y el aprendizaje compartido entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, lo que hace imprescindible fomentar el empleo de herramientas comunitarias de carácter formativo del profesorado en sus propios contextos escolares (grupos de trabajo, formación en centros, participación en proyectos de innovación pedagógica, investigación en educación intercultural...).
7. Es positivo promover y estimular la creación de materiales de investigación sobre las diferentes culturas representativas que existen en nuestros contextos educativos. Ello servirá al docente para proyectar y construir sus propios materiales didácticos de carácter intercultural, propicios para el aprendizaje cooperativo de todos los alumnos, tanto los de origen inmigrante como los autóctonos.
8. Se necesita crear una verdadera conciencia intercultural a través del trabajo interdisciplinar del profesorado conjuntamente con otros miembros o agentes participantes de la vida escolar y comunitaria de las escuelas (mediadores interculturales, animadores socioculturales, investigadores universitarios,...). En efecto, la interdisciplinariedad es un objetivo claro en la formación intercultural del docente, pues hace referencia a la necesaria cooperación entre los diferentes agentes educativos, tanto de la propia escuela como de fuera de ella, pues podemos considerar que la educación intercultural implica una apertura hacia todo aquello diferente que enriquece la labor del docente.
9. Es primordial fomentar la formación intercultural del profesorado, a fin de que pueda tener herramientas y recursos teórico-prácticos adecuados para que pueda desarrollar una acción educativa de carácter intercultural. Además, esto requiere incrementar su competencia para indagar en estrategias de participación de toda la comunidad educativa en la convivencia intercultural.

10. Así mismo, es inexcusable propiciar la colaboración entre las familias y el profesorado, así como de los propios centros escolares, con colectivos sociales e instituciones públicas interesadas en ir haciendo de los contextos educativos verdaderos espacios de encuentro, de enriquecimiento cultural y vivencial desde una perspectiva intercultural.

Con relación a las variables que pueden influir en las actitudes de los profesores, es necesario hacer referencia al estudio llevado a cabo por Alkan y De Vredee (1990) sobre las opiniones del profesorado respecto al concepto de educación multicultural y su aplicación práctica en cuatro países europeos; Holanda, Francia, Gran Bretaña y República Federal Alemana. Uno de sus resultados más significativos es que los profesores más jóvenes, es decir, aquellos menores de cuarenta años, y los más implicados en la enseñanza de alumnos de culturas minoritarias, tienden a mostrar actitudes más positivas que las de sus compañeros de más edad. Una explicación a este hecho la podríamos encontrar en la formación inicial de este profesorado, que, a raíz del aumento de los flujos migratorios y de la diversidad cultural existente, se ha ido progresivamente preocupando en mayor medida por atender esta realidad educativa.

4.4.1.3 Actitudes de los docentes hacia la inclusión educativa de los alumnos con discapacidad

La inclusión de alumnos con discapacidad en el aula lleva consigo una mayor implicación del profesorado, ya que este debe estar en un continuo período de formación, convirtiéndose estos esfuerzos en un posible factor generador de malestar hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidad (Booth, Ainscow y Kingston, 2004).

De Boer (2012) realiza una revisión de 26 estudios que habían analizado la cuestión y revela que estos muestran que la mayoría de los maestros tienen actitudes neutras o negativas hacia la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en la educación primaria regular. Ningún estudio informó resultados positivos claros.

Como se ilustra en la tabla 4.2, la mayoría de los estudios se centraron en las actitudes de los profesores respecto a las creencias y/o conocimientos. Los resultados de los estudios mostraron que la mayoría de los maestros estaban indecisos o negativos en sus creencias acerca de la educación inclusiva y no se califican a sí mismos como muy bien formados sobre cómo intervenir educativamente con los alumnos con necesidades educativas especiales. Los seis estudios que examinaron los sentimientos de los docentes hacia la educación inclusiva mostraron que los profesores no se sienten competentes y confiados en la enseñanza de es-

tudiantes con discapacidad y con relación al componente conductual mostraron que los maestros tienen intenciones de comportamiento negativos o neutrales hacia dichos alumnos.

TABLA 4.2

Revisión de estudios sobre actitudes de los docentes hacia la inclusión

Autor	País	Nº de sujetos	Actitudes hacia la educación inclusiva			Resultado*
			C	A	B	
Alghazo y NaggarGad (2004)	Emiratos Árabes	160	x			neutro
Avramidis y Kalyva (2007)	Grecia	155	x			neutro
Batsiou et al. (2008)	Grecia y Chipre	179	x		x	neutro
Bussing (2002)	Estados Unidos	365		x		neutro
Cook (2001)	Estados Unidos	70			x	negativo
Cook et. al, (2007)	Estados Unidos	70			x	negativo
Cook et. al. (2000)	Estados Unidos	70			x	negativo
DeBettencourt (1999)	Estados Unidos	71	x			neutro
Everington (1999)	Estados Unidos	108	x	x		neutro
Freira y César (2003)	Portugal	5	x			neutro
Ghanizadeh et al. (2006)	Irán	169	x			negativo
Glaubman y Lifshitz (2001)	Israel	136		x		neutro
Hammond y Lawrence (2003)	Estados Unidos	343	x			neutro
Kalyva et al. (2007)	Serbia	72	x			neutro
Kim et al. (2005)	Corea	30	x			neutro
Lifshitz et al. (2004)	Israel y Palestina	125		x		neutro
Monsen y Frederickson (2004)	Nueva Zelanda	63	x			neutro
Mushoriwa (2001)	Zimbabue	400	x			negativo
Opdal et al. (2001)	Palestina	90	x			neutro
Parasuram (2006)	India	300	x			neutro
Pearson et al. (2003)	China	224	x			neutro
Rheams y Bain (2005)	Estados Unidos	79	x			neutro
Sadler (2005)	Inglaterra	89	x	x		negativo
Sari (2007)	Turquía	61	x			neutro
Snydr (1999)	Estados Unidos	n/a		x		negativo
Wilkins y Nietfeld (2004)	Estados Unidos	89	x			neutro

Fuente: De Boer (2012).

Nota:

C = componente cognitivo

A = componente afectivo

B = componente comportamiento

* Los resultados del estudio se presentan como positivo cuando el porcentaje de resultados positivos es superior al 70% o cuando la puntuación media es superior a 3,5 (mantiene la inversa para las puntuaciones negativas). Las puntuaciones se cuentan como neutrales si el porcentaje es de entre 30 y 70 o si la puntuación media es de entre 2,5 y 3,5.

Verdugo y Rodríguez (2008) realizan un estudio con el objetivo de examinar la valoración del proceso de inclusión educativa en España, de acuerdo con la percepción, entre otros, de los profesionales que trabajan con los alumnos con discapacidad. Entre las conclusiones, se destacan las siguientes percepciones en los docentes:

1. Existe una carencia de infraestructuras apropiadas en los colegios para poder llevar a cabo la inclusión.
2. Respecto a la práctica educativa, los criterios de evaluación y formación están orientados solamente a un grupo homogéneo, que no presenta dificultades de rendimiento, quedando marginados quienes sí presentan problemas en la ejecución académica.
3. Se están logrando avances, sobre todo a nivel social más que a nivel académico.
4. Entre las ventajas asociadas al proceso de integración e inclusión educativa en los centros, se mejora la sensibilización lograda de los demás compañeros y sus padres, la normalización de la diversidad en las aulas y el fomento del compañerismo.
5. Respecto a los beneficios para el alumno con necesidades educativas especiales, es importante que este se desenvuelva en un ambiente normalizado e intente llegar al máximo de sus posibilidades.
6. Influye no contar con una normativa clara centrada en los derechos de los alumnos a estar incluidos en el aula.
7. Es necesario un cambio desde la raíz, que empiece a formar al profesorado y a dotarle de estrategias para la atención a la diversidad desde los años de carrera universitaria. También se debe impulsar la formación continua del profesorado hasta lograr replantear la metodología habitualmente empleada en las aulas.
8. Existe un acuerdo general en considerar que el colectivo de los alumnos con discapacidad intelectual es de los más desfavorecidos.
9. Ha habido avances a nivel personal y social que se consiguen en su interacción diaria con los compañeros, junto con las ventajas en la interiorización de pautas y rutinas de trabajo, pero el planteamiento cambia en términos de rendimiento académico y de adquisición de conocimientos.
10. Importancia de mantener una comunicación clara y sincera con los padres. Para fomentar su colaboración es fundamental implicarles en actividades motivadoras y no solo citarles cuando se presenta algún problema.

Como se ha comentado anteriormente, se debe pensar que la inclusión de alumnos con discapacidad puede generar en los docentes de alguna manera “incomodidad” y no ser debida a una actitud negativa, sino a no saber cómo dirigirse hacia los alumnos con discapacidad por desconocimiento, por miedo o por si dañan la susceptibilidad de estos alumnos, por lo que, ¿hasta qué punto se sienten preparados ante dicha tarea?, ¿qué variables pueden incidir en el supuesto de que exista esta sensación?, ¿puede depender de la edad?, ¿del género?, ¿de la etapa educativa en la que los profesionales imparten docencia?. Con relación a las variables relacionadas con el profesor, si bien no existen conclusiones inequívocas en los diferentes estudios, Arias B., Verdugo, Gómez y Arias V. (2013) afirman en términos generales:

- a) Las actitudes hacia los alumnos con discapacidad correlacionan negativamente con la edad.
- b) La relación de las actitudes con el género es controvertida (en unos estudios son más favorables las actitudes de las mujeres, en otros de los varones y en otros no se encuentran diferencias).
- c) Los maestros con formación o especialización en educación especial tienen actitudes más positivas que los maestros generalistas o especializados en otras áreas.
- d) Los maestros que han tenido contacto previo con las personas con discapacidad tienen actitudes más positivas que los que carecen de tal experiencia.
- e) Los maestros más proclives a mostrar actitudes positivas muestran determinadas características de personalidad. Entre ellas se describen como tolerantes, reflexivos, flexibles; reflejan expectativas realistas hacia los alumnos con discapacidad, presentan conductas afectivas y de aceptación de sus estudiantes y manifiestan reservas sobre la total inclusión de todos los alumnos (en especial de aquellos que presentan múltiples discapacidades o trastornos de comportamiento).

En lo que hace referencia a las variables contextuales, una de las más estudiadas ha sido el nivel educativo. La principal conclusión es que suelen encontrarse actitudes más positivas en etapas de educación infantil y primaria que en secundaria (Cornoldi, Terreni, Scruggs y Mastropieri, 1998). El profesorado de secundaria manifiesta un ligero aumento de unas actitudes más desfavorables hacia los alumnos que tienen alguna discapacidad. Estos resultados siguen la misma línea que los datos obtenidos por diferentes investigaciones (Infante y Gómez; 2004; Navas, Torregrosa y Mula, 2004; Nowicki, 2006; Suriá, Bueno y Rosser, 2011).

4.4.2 Actitudes de las familias

La adquisición de conocimientos acerca de las actitudes de los padres hacia la educación y las variables relativas a su actitud inclusiva podría ser útil en el desarrollo de intervenciones educativas. Las actitudes de los padres juegan un papel clave. Los niños desarrollan actitudes por aprendizaje, por exposición, y adoptan las actitudes de sus padres (Katz y Chamiel, 1989). Las actitudes y comportamientos de los padres influyen en sus niños (Holden, 1995), por lo que los padres que no apoyan la educación inclusiva pueden influir negativamente en la formación de las actitudes y el comportamiento de sus hijos.

Con relación a las actitudes de los padres hacia la educación intercultural y las diferentes etnias, nuevamente la teoría de referencia es la del reflejo social de Allport. El autor sostiene que los niños no imitan el prejuicio directamente, sino que, más bien, el deseo de identificarse con los padres y de obtener su reconocimiento les lleva a reproducir sus actitudes. Al principio, muchas de esas conductas que el niño imita carecen de sentido para él, pero con el tiempo va dotándolas de significado. Puede incluso haber adquirido ciertos rótulos para describir grupos (*negros, blancos, etc.*), sin saber bien a quién adscribirlos. En palabras de Allport, los prejuicios infantiles son en su mayor parte adopciones superficiales, ya que considera que el niño aprende a imitar servilmente la opinión de sus padres o, a reflejar el etnocentrismo de su cultura inmediata. Posteriormente, a medida que se aproxima la adolescencia, se encuentra con que sus prejuicios, así como su religión o sus opiniones políticas, deben transformarse en algo adaptado a su personalidad. Finalmente, para llegar a ser un adulto con estatus y privilegios, remodela en forma madura sus actitudes sociales, adecuándolas a su propio yo (Allport 1954).

Ciertos elementos parciales de esta teoría han mantenido su popularidad hasta nuestros días. Por ejemplo, la idea de que los niños aprenden de lo que ven en sus padres, imitan lo que ven en casa o reflejan lo que se respira en su entorno persiste en la sociedad. En el contexto familiar, por ejemplo, los niños copiarían determinadas actitudes mediante entrenamiento directo u observando e imitando el comportamiento (verbal y no verbal) de padres y adultos significativos (Kinder y Sears, 1981).

Sin embargo, aunque la teoría del reflejo social puede explicar algunos aspectos del prejuicio, como por qué unos grupos son más frecuentemente objeto de rechazo que otros, quedan sin respuesta otros interrogantes. Una de las críticas centrales que ha recibido esta teoría se refiere a la fuente y los mecanismos de transmisión de valores. Si, como propone la teoría, los valores se transmiten

directamente de la sociedad a los individuos (o de padres a hijos), ¿cómo explicar que en una misma sociedad haya individuos con más prejuicios que otros, e incluso que en una misma familia existan miembros con distintos niveles de prejuicio? (Guerrero, 1996).

La teoría no es aceptada por algunos autores, que indican que no existe correlación entre las actitudes de los padres y las de los hijos. Nesdale (2001) señala que, desde la teoría de la identidad social, no tiene por qué esperarse este resultado, sobre todo en los niños mayores, y lo explica aduciendo que el entorno de niño se expande a medida que crece y el grupo de referencia en el que busca satisfacción no son solo los padres, sino los iguales, el vecindario, etc.

Sinclair y cols. (2005) realizaron un interesante trabajo en el que estudiaron la relación entre las actitudes raciales de un grupo de adultos y de sus hijos, niños de 9-11 años, aplicando una versión infantil del conocido *Implicit Association Test*, IAT (Greenwald, McGee y Schwartz, 1998). Para ello, partieron de la hipótesis planteada por Allport (1954), según la cual la transmisión intergeneracional del prejuicio está modulada por el grado de identificación que los hijos tienen con sus padres. En este caso, los autores estudiaron la influencia de la transmisión intergeneracional de los prejuicios explícitos e implícitos. Los niños realizaron distintas pruebas relacionadas con sus actitudes étnicas (explícitas e implícitas), así como un cuestionario sobre identificación con las figuras paternas. Los padres, por su parte, cumplieron una sencilla encuesta sobre actitudes hacia los negros.

Los resultados de este trabajo indicaban una clara influencia de las actitudes de los padres en las actitudes de los hijos (explícitas e implícitas), mediando en esta relación el grado de identificación de los niños con sus padres. En el caso de los niños con alto grado de identificación, las actitudes paternas se relacionaban significativamente con las actitudes implícitas infantiles, pero solo de forma marginal con las actitudes explícitas. Entre los niños con baja identificación paterna, por el contrario, las actitudes de los padres no se relacionaban con las actitudes implícitas de los hijos, pero sí con las explícitas, en este caso en sentido negativo. La conclusión que estos autores obtienen es que los niños que se identificaban con sus padres adoptaban las actitudes de estos a un nivel implícito pero no explícito, mientras que los niños que presentan una baja identificación con las figuras paternas mostraban actitudes explícitas opuestas.

Respecto a las actitudes de los padres hacia la inclusión de alumnos con discapacidad, es importante señalar que en varios países la educación inclusiva fue iniciada por los padres de estos niños.

Con relación a los padres de niños con discapacidad, aunque los motivos de llevar a su hijo con discapacidad a una escuela regular pueden variar, eligen principalmente un ambiente de educación regular/ordinario debido a las posibilidades de su hijo a participar socialmente en el grupo de iguales. Los padres esperan que la integración física, "estar allí", dará lugar a la participación social de su niño en el grupo de iguales (Scheepstra, Nakken, y Pijl, 1999).

No obstante, algunos padres argumentan que el aula ordinaria no es una opción para su hijo (Green y Shinn, 1994; Palmer et al., 2001). Este grupo de padres tiene preocupaciones sobre el impacto social de su hijo, como puede ser el aislamiento social, el rechazo y la intimidación (Bailey y Winton, 1987; Salisbury, 1992; Leyser y Kirk, 2004) o que los maestros no estén entrenados lo suficientemente bien, tengan tiempo de enseñanza insuficiente y falta de apoyo y los recursos necesarios para educar a sus hijos adecuadamente (Bennett y Deluca, 1997; Fox y Ysseldyke, 1997; Grove y Fisher, 1999).

Echeita, Simón, Verdugo, Sandoval, López, Calvo y González-Gil (2009) realizaron un acercamiento a la percepción de las organizaciones de personas con discapacidad intelectual, visual y auditiva en relación con la satisfacción con el aprendizaje de los hijos o hijas de las familias asociadas a las mismas. Los datos del estudio ponen de manifiesto la relevancia tanto de la etapa escolar como del tipo de discapacidad:

- En la etapa de Educación Infantil los autores encuentran globalmente los niveles de satisfacción más elevados con el proceso de inclusión. En esta etapa el alumnado con discapacidad intelectual cosecha las valoraciones más positivas, frente a alguno de los otros grupos, particularmente en lo referido a valoración del trato recibido y nivel de autoestima. Ello se explica, seguramente, porque en los primeros años del desarrollo las diferencias cognitivas y sociales entre ellos y sus iguales sin discapacidad son todavía pequeñas, lo que propicia claramente su proceso de inclusión. No ocurre lo mismo con sus iguales con discapacidad auditiva o visual, para quienes la ausencia inicial de sistemas de comunicación compartidos para aprehender y comprender el mundo complica objetivamente los primeros años de su proceso de interacción con sus iguales sin discapacidad, lo que explicaría, seguramente, algunas de las valoraciones menos satisfactorias relativas a los elementos relacionales de su proceso de inclusión educativa.

- En la Educación Primaria aparentemente se mitigan la mayoría de las diferencias explicables por la variable discapacidad que se observaban en la educación infantil y los autores afirman que pareciera que se den, relativamente hablando, las mejores condiciones para resolver los dilemas inherentes a la inclusión educativa.
- En la Educación Secundaria Obligatoria se muestran los niveles más bajos de satisfacción respecto al aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad intelectual, y específica y significativamente, con relación al trato recibido y a su nivel de autoestima. Ello es debido al conjunto de barreras a la participación que los alumnos con discapacidad intelectual integrados en la etapa experimentan en mayor grado que sus iguales sin discapacidad o con otro tipo de necesidades educativas específicas. En aquellos que consiguen superar esta etapa y consiguen cursar la Formación Profesional o el Bachillerato se aprecia un ligero repunte en la valoración. Este conjunto de barreras no afecta (tanto) a la discapacidad visual. En el caso de estos alumnos o alumnas se aprecia que existe una cierta constancia en las valoraciones, casi siempre positivas, que se realizan a lo largo de todas las etapas educativas.

Verdugo y Rodríguez (2008) examinan la valoración del proceso de inclusión educativa de las familias de alumnos con discapacidad. Entre las conclusiones, destacan las siguientes percepciones:

1. En general, creen que los docentes no están preparados para atender a la diversidad, habiendo una necesidad patente de contar con más formación e implicación por su parte. También echan en falta medios humanos y materiales. Coinciden en afirmar que, actualmente, no se está recibiendo la atención individualizada que estos alumnos necesitan.
2. Existen muchas diferencias entre los centros como resultado de una falta de estandarización en las actuaciones y una falta de apoyo por parte de la Administración. Los padres perciben una carencia en la orientación sobre las alternativas de educación óptimas para sus hijos, según van avanzando en edad. En conclusión, creen que la inclusión funciona relativamente a nivel teórico, pero no lo hace a nivel práctico.
3. Lo bueno de que su hijo asista a un centro ordinario es el brindarle la oportunidad para que llegue al máximo de sus posibilidades. Otro avance se percibe en la interacción con los iguales y en poder desenvolverse en un ambiente normalizado. Opinan que la sociedad está un poco más concienciada. Coinciden en que apostar por la inclusión es positivo, siempre que se pongan los medios necesarios y se cuente con un profesor de apoyo a tiempo completo en las aulas.
4. La dificultad más reiterada es la interacción social de sus hijos con los compañeros y los problemas que presentan en las relaciones sociales. Les

preocupan las actitudes de los alumnos, los profesores y los otros padres, percibiendo una falta de concienciación y formación hacia la diversidad.

5. En cuanto al rendimiento de sus hijos en las aulas, les preocupa la falta de motivación que presentan respecto a las temáticas tratadas y el riesgo que esto supone en su aprendizaje. En general, consideran que el rendimiento escolar de sus hijos en las aulas es bajo. Sobre todo, perciben diferencias notables entre primaria y secundaria, señalando que llega un momento en que sufren un estancamiento o retroceso. Tienen la sensación de que su hijo está perdiendo el tiempo en clase, sin hacer nada. Les preocupa el hecho de que les vayan pasando de curso a pesar de no cumplir los objetivos mínimos, aunque también reconocen las ventajas de mantenerse con los mismos compañeros de clase.
6. Las madres y padres coincidieron en el cambio negativo en las pautas de colaboración con el profesorado que se produce al pasar de educación primaria a secundaria.
7. Señalan la importancia de ofrecer información a las familias y sentir que pueden colaborar con el profesorado.
8. Se necesita dedicar mayor esfuerzo hacia una concienciación social sobre la diversidad.
9. Desearían que el profesorado prestara más atención a la integración social, al fomento de amistades, y no tanto a los conocimientos académicos.

Con relación a los padres de los alumnos sin discapacidad, los beneficios de la inclusión de niños/as según los diferentes modelos teóricos son que les ayudará a desarrollar la sensibilidad y aceptar la diversidad de sus compañeros de estudios. Sin embargo, los padres de los estudiantes en algunas ocasiones sienten que sus hijos no pueden recibir educación acorde con sus habilidades en un aula inclusiva y temen el exceso de tiempo que el maestro “gastaría” tratando de mantener el orden. Dicho grupo, opinaría que los niños de educación general tendrían un aprendizaje más lento (Rafferty y Griffin, 2005).

El estudio de De Boer, Pijl, Correos y Minnaert (2011) señala que las actitudes de los padres se relacionan con las actitudes de sus hijos. Por lo tanto, podemos asumir con seguridad que los padres tienen un efecto indirecto sobre la participación social de los estudiantes con discapacidad. Según lo declarado por Stoneman, Rugg y Rivers (1996), las respuestas de los padres a las preguntas de los niños sobre discapacidad son un mecanismo importante en la transferencia de conocimientos y valores de padres a hijos.

En la revisión de los estudios realizada por De Boer (2012) se llevó a cabo el análisis de 10 estudios focalizados en las actitudes de los padres hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. La autora concluye que el panorama general de las actitudes de los padres hacia la educación inclusiva es positivo. Ninguno de los estudios mostró resultados negativos (véase la tabla 4.3). De los diez estudios seleccionados, cinco revelaron actitudes neutrales de los padres hacia la educación inclusiva, mientras que los otros cinco reportaron actitudes positivas.

TABLA 4.3
Recopilación de estudios sobre las actitudes de las familias hacia la educación inclusiva

Autor	Hijo con NEE	Hijo sin NEE	Am-bos	Tipo de educación	Edad de los hijos	N.º Suje-tos	Instru-mento	Resul-tado
Balboni y Padrabissi (2000)		x		Ordinaria	2-16	647	cuestio-nario	neutro
Ekins et al. (2003)	x			Ordinaria	2-16	354	entre-vista	neutro
Kalyva et al. (2007)		x		Ordinaria	4-12	338	cuestio-nario	positi-vo
Kelly (2001)			x	Ordinaria y especial	4-16	435	cuestio-nario	positi-vo
Leyser y Kirk (2004)	x			Ordinaria y especial	2-18	437	cuestio-nario	neutro
Palmer et al. (1998)	x			Ordinaria y especial	3-23	408	escala	neutro
Peck et al. (2004)		x		Ordinaria	5-12	389	cuestio-nario	positi-vo
Rafferty et al. (2001)			x	educación infantil	0-5	244	escala	positi-vo
Stoiber et al. (1998)			x	educación infantil	3-5	415	cuestio-nario	positi-vo
Tafa y Manolitsis (2003)		x		educación infantil	4-6	290	escala	neutro

Fuente: De Boer (2012).

Nota:

- * Los resultados del estudio se presentan como positivo cuando el porcentaje de resultados positivos es superior al 70% o cuando la puntuación media es superior a 3,5 (mantiene la inversa para las puntuaciones negativas). Las puntuaciones se cuentan como neutras si el porcentaje se sitúa entre 30 y 70 o si la puntuación media es de entre 2,5 y 3,5.

Los padres de niños con discapacidad no mostraron actitudes positivas claras, ya que estaban indecisos en su actitud hacia la educación inclusiva y no estaban a favor cuando se trata de la inclusión de su propio hijo. Los padres de los niños

sin discapacidad tenían una actitud más positiva hacia la educación inclusiva. Los resultados revelaron que los padres indicaron que sus hijos pueden experimentar los beneficios sociales de la educación inclusiva.

Los estudios que comparan ambos grupos de padres mostraron que todos los padres mantienen una actitud positiva hacia la educación inclusiva. Ambos grupos de padres están de acuerdo en que la educación inclusiva tiene beneficios para todos los niños (con o sin discapacidad). Sin embargo, los padres también indican que la educación inclusiva tiene riesgos para ambos grupos de niños.

La revisión de estudios de De Boer (2012) además mostró que había varias variables relacionadas con las actitudes de los padres hacia la educación inclusiva. Con respecto a las características de los padres no se muestran resultados claros: ni la edad ni el género parecía consistentemente relacionado con la actitud. Por el contrario, el nivel socioeconómico de los padres, el nivel de educación, la experiencia con la inclusión (tienen experiencia de que haya un niño con discapacidad en el aula de su hijo) y el tipo de discapacidad, se relacionan con las actitudes de los padres. Los padres con un nivel socioeconómico más alto, un nivel de educación superior y más experiencia de inclusión tienen una actitud más positiva, en comparación con los padres con una situación socioeconómica baja, menor nivel educativo y menos experiencia con la inclusión.

En relación con el tipo de discapacidad del niño, los resultados mostraron que los padres de los niños con problemas de conducta y discapacidad intelectual severa son los que manifiestan una actitud menos positiva hacia la inclusión educativa. Por el contrario, las actitudes más positivas hacia la inclusión de niños se refieren a los alumnos con discapacidad física y discapacidad sensorial.

4.5 METODOLOGÍA EN EL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES

El ámbito de las actitudes ha sido el terreno en el que se han desarrollado de forma más sistemática distintos procedimientos de evaluación con amplia difusión científica. En su intento por desarrollar métodos cada vez más refinados para evaluar las actitudes, los investigadores han ideado multitud de estrategias y procedimientos que, si bien comparten un objetivo general, difieren en otros aspectos, tales como la base teórica en la que se apoyan, los formatos utilizados, los niveles de sistematización, el número de sujetos a los que se aplican simultáneamente, el nivel de precisión exigido en la recogida de información o la naturaleza de los datos recogidos.

Hazzard y Baker (1982) ya indicaban que los hallazgos en las investigaciones de las actitudes son con frecuencia difíciles de integrar debido a la diversidad de métodos de investigación utilizados. Por ello, la investigación normativa relativa a las relaciones entre actitudes y características tales como la edad de los niños, el género... es confusa y contradictoria.

Aboud (1988) resalta un conjunto de problemas en la evaluación de las actitudes. En primer lugar, al utilizar técnicas de elección forzada, el participante está obligado a elegir uno de los estímulos, sin posibilidad de cuantificar el grado de esa elección, por no estar graduada su preferencia mediante, por ejemplo, una escala. Por otro lado, el tipo de técnica empleada para evaluar las actitudes puede hacer que varíen las respuestas de los niños y, por tanto, las conclusiones que se deriven de los estudios. Por ejemplo, se ha encontrado que las actitudes negativas hacia los exogrupos se manifiestan con menor grado de intensidad si se miden con escalas continuas en lugar de con las técnicas de elección forzada (Aboud y Mitchell, 1977; Geneesee, Tucker y Lambert, 1978). La solución propuesta a esta disparidad en los resultados suele ser la búsqueda de fiabilidad entre distintos instrumentos de medida.

Otro de los problemas destacados en la revisión de Aboud no es solo metodológico, sino también conceptual. En ocasiones, una misma tarea ha servido para evaluar dos aspectos distintos, como ha sucedido con las preferencias y los rechazos, dando por hecho que la preferencia hacia un grupo está asociada al rechazo hacia el grupo no elegido, sin haber tomado una medida explícita del rechazo. Aunque este problema aparece con frecuencia asociado a las técnicas de elección forzada, no es exclusivo de estos procedimientos, ya que esta dificultad, más que residir en el método utilizado, se debe a las inferencias erróneas que realizan los investigadores a partir de los resultados.

Con relación a la naturaleza del material presentado a los niños, en las distintas investigaciones sobre actitudes, se utilizan muñecas, dibujos o fotografías, presentadas directamente al niño o en diapositivas.

En general, los investigadores dan por hecho que los distintos estímulos provocan la misma reacción en los niños, es decir, que una muñeca, un dibujo o una fotografía de un grupo étnico o de un niño con discapacidad, por ejemplo, van a ser tratados de forma equiparable por los niños. En palabras de Milner (1983), se infiere que los niños reaccionan a estas figuras como si fueran personas reales y demuestran sus sentimientos hacia los grupos que representan las figuras.

Esta ha sido una dura crítica a las pruebas de medición de las actitudes que en algunas ocasiones se ha intentado solventar presentando estímulos más realistas. Pero aunque los sujetos manejen estímulos más próximos a la realidad, es difícil determinar si actúan como si se tratara del grupo real. Por ejemplo, Madole y Oakes (1999) señalan que el niño puede estar respondiendo no a una representación de un objeto real, sino a réplicas. Así, cuando la capacidad de discriminar el género está siendo evaluada con muñecos, el niño pequeño puede estar respondiendo a los muñecos en sí mismos y no a la representación más abstracta de la categoría de hombres y mujeres. En esta línea, los estudios de DeLoache (1987) han puesto de manifiesto que hasta los 3 años el niño es incapaz de comprender que un modelo a escala de una habitación *representa* la habitación real a partir de la que fue creada.

Probablemente, esta dificultad es insalvable, ya que siempre es necesario realizar una inferencia final para interpretar la respuesta del sujeto, si bien la disparidad encontrada entre los resultados de los estudios debe, al menos, poner en alerta sobre la relevancia de la influencia del material en las respuestas de los niños.

Independientemente de estos problemas, cada uno de los estímulos utilizados para evaluar las actitudes presenta sus ventajas y sus inconvenientes. Utilizar muñecas puede ser atractivo para los niños pequeños, pero no para los mayores. Las fotografías, por su parte, son más realistas.

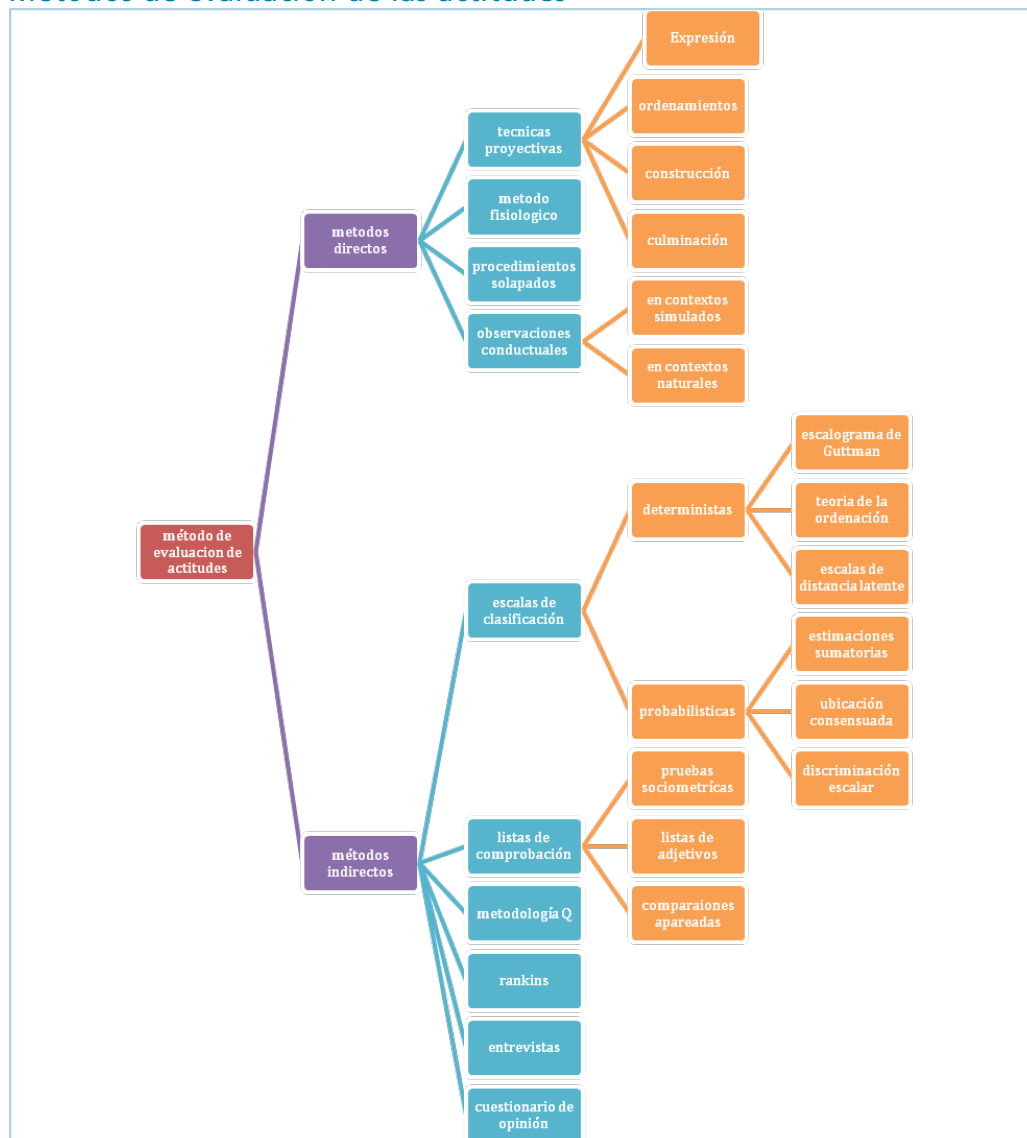
A pesar de todas estas dificultades, existen algunas líneas (como las que se han visto anteriormente) consistentes y datos que se repiten de unas investigaciones a otras.

Arias, Verdugo, Gómez y Arias V. (2013) establecen una clasificación de los métodos de evaluación de las actitudes (véase gráfico 4.2) y diferencias entre métodos directos e indirectos:

- Métodos indirectos, en los que el evaluador debe realizar inferencias o interpretaciones sobre la naturaleza de las actitudes inherentes a las respuestas de los sujetos quienes, en mayor o menor grado, desconocen tanto el hecho de estar siendo observados o evaluados como, en su caso, el fin de la evaluación.
- Métodos directos, cuya característica radica en que los sujetos evaluados conocen que sus actitudes están siendo sometidas a evaluación. Las modalidades difieren tanto en el formato utilizado como en el propósito perseguido. Entre estos métodos los más utilizados son las escalas de clasificación probabilísticas de estimaciones sumatorias o tipo Likert. La respuesta de

la persona evaluada indica la intensidad de su acuerdo o desacuerdo con cada ítem relativo al referente de la actitud. El formato de respuesta es muy variado pero, independientemente de este, las respuestas están estructuradas por el investigador, por lo que los sujetos no tienen oportunidad de añadir otros juicios o comentarios, o de responder a los ítems de forma diferente a la especificada en la escala de respuesta. Es importante tener en cuenta que este tipo de escalas se halla sujeto a los sesgos o deficiencias comunes en las medidas de autoinforme que provocan una falta de certeza de hasta qué punto las respuestas reflejan las verdaderas actitudes.

GRÁFICO 4.2
Métodos de evaluación de las actitudes



Fuente: Arias, Verdugo, Gómez y Arias V. (2013).

4.5.1 Instrumentos de evaluación de actitudes hacia las diferencias étnicas

Como se ha comentado con anterioridad, el estudio de referencia en la medición de las actitudes infantiles hacia la etnia fueron los primeros trabajos de Clark y

Estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad...

Clark (1947), donde mediante consignas muy sencillas de elección se evaluaban las preferencias y las actitudes. El procedimiento clásico utilizado por dichos autores con su prueba de las muñecas ha sido replicado en múltiples trabajos y en ellos se han realizado importantes variaciones, principalmente centradas en la sustitución de las muñecas por otro tipo de estímulos más realistas como fotografías, recortables o muñecos con distintos rasgos raciales más allá del color de la piel (Goodman, 1952; Vaughan, 1963; Beuf, 1977; Katz y Zalk, 1978; Milner, 1996).

Posteriormente, se ha llegado a elaborar pruebas estandarizadas para tomar una medida de las tendencias actitudinales de los niños. Las técnicas más conocidas y difundidas son el PRAM (*Preschool Racial Attitude Measure*, de Williams y Robertson, 1967; con su versión PRAM II, Williams, Best, Boswell, Mattson y Graves, 1975), la prueba de Katz-Zalk (*Projective Prejudice test*, 1978), el MRA (*Multiresponse Racial Attitude Measure*, de Doyle, Beaudet y Aboud, 1988) y las escalas de puntuación continua (entre otras, la de Aboud y Mitchell, 1977).

Mientras las dos primeras técnicas (el PRAM, y su versión ampliada, PRAM II) son de elección forzada, en las dos últimas se presenta un dibujo o una fotografía de un miembro de la categoría social que se desee evaluar y se pide que se sitúe sobre una escala indicando en qué medida posee una determinada cualidad.

TABLA 4.4
Principales técnicas de evaluación de las actitudes explícitas

<p>PRAM <i>Preschool Racial Attitude Measure.</i> Williams y Robertson, 1967</p>	<p>Variación de la técnica de diferencial semántico. Consiste en 36 ítems (24 <i>raciales</i> y 12 sobre género). El sujeto debe asignar adjetivos (positivos y negativos) a fotografías que representan a personas negras y blancas. Según asocie los adjetivos positivos a los blancos y los negativos a los negros se interpreta como prejuicio contra negros (y viceversa). Ej.: Aparece un dibujo de dos niños (negro y blanco). <i>Uno de estos niños es bueno; una vez salvó a un gatito que se estaba ahogando. ¿Cuál de ellos crees que es el niño bueno?</i></p>
<p>PRAM II Williams, Best, Boswell, Mattson y Graves, 1975</p>	<p>Variación el PRAM. Se incluye un nuevo grupo <i>étnico</i>: los indios. Como antes, el sujeto debe asignar adjetivos a dibujos de gente de distinta <i>raza</i>. Incluye dos subseries de 18 ítems (24 <i>étnicas</i> y 12 de género). Se obtiene una puntuación de 0 a 12, donde a más puntuación se interpreta como más tendencia problanco, y a menos puntuación, más tendencia pro-negro. Una puntuación 6 se interpreta como “no tendencia”. Ej. Aparece representado un niño blanco y un niño negro. <i>Aquí hay dos niños. Uno es muy egoísta. No le importa nadie más que él mismo. ¿Quién es el niño egoísta?</i></p>

Projective Prejudice Test Katz-Zalk, 1978	<p>Presentación de diapositivas que representan situaciones ambiguas en las que están implicados dos niños de color de piel diferente (negro y blanco) Deben describir la situación y decidir qué niño está involucrado en un acto positivo, y cuál en un acto negativo.</p> <p>Asociar con más frecuencia acontecimientos positivos a blancos y negativos a negros, se interpreta como un sesgo antinegro. Ej.: <i>¿Quién de estos niños puede recibir una condecoración en la escuela?</i></p>
MRA Multiresponse Racial Attitude Measure. Doyle, Beaudet y Aboud, 1988	<p>Se presentan tarjetas con acontecimientos positivos y negativos. El niño debe asignar adjetivos bipolares (10 positivos y 10 negativos) a niños de distintas <i>culturas</i>. Permite elegir varios estímulos simultáneamente, con lo que se evalúan sesgos y contra-sesgos (atribución de rasgos positivos al exogrupo y negativos al propio grupo).</p> <p>Ej.: Aparece una habitación con lápices por el suelo y garabatos en las paredes. Se presentan simultáneamente un niño negro, uno blanco y uno indio. <i>Algunos niños son malos. A veces hacen cosas malas como pintar las paredes ¿quién de ellos crees que es malo: el niño negro, el niño indio o el blanco, o crees que hay más de uno que sea malo?</i></p>
Escalas de puntuación continua	<p>Presentación de fotografías o dibujos que representan a grupos <i>raciales</i>. Se da un adjetivo y sobre una escala continua debe situar la fotografía, indicando en qué medida posee esa cualidad.</p>

Fuente. Guerrero (2006).

Es importante tener presente en la medición de las actitudes étnicas la deseabilidad social. Para ello, según indica Guerrero (2006), la mayoría de los procedimientos descritos se pueden acompañar de una entrevista semi-estructurada, la cual permite recoger valiosa información que no sería posible obtener con las técnicas más estandarizadas, y esto no solo se aplica en el terreno de las actitudes, sino que se extiende a los demás aspectos a evaluar en el estudio de la conciencia *racial*. Sin embargo, la entrevista individual tiene un gran coste temporal y muchos estudios subordinan la calidad de los datos al tamaño de la muestra. Estudiar en profundidad el conocimiento de los niños y su comprensión de la sociedad necesita de este tipo de entrevista, al menos como medida complementaria, con el fin de intentar minimizar los sesgos de interpretación que se derivan de las respuestas de los niños en estas edades.

Con relación a la medición de las actitudes implícitas del prejuicio, muchos investigadores han comenzado a desarrollar técnicas de medición. Entre ellas, el más conocido es el IAT (*Implicit Association Test*, Greenwald, McGee y Schwartz, 1998). Se ha convertido en una de las técnicas más populares en el área de la cognición social implícita. En la página Web <https://implicit.harvard.edu/implicit/>

puede comprobarse una demostración de esta prueba en relación a múltiples categorías sociales (grupos étnicos, hombres/mujeres, jóvenes/ancianos...). En líneas generales, este instrumento mide la fuerza de la asociación relativa entre un par de conceptos o *target* y un par de atributos (por ejemplo, la asociación entre “personas blancas” y una serie de atributos positivos, y el concepto “personas negras” y una serie de atributos negativos). Para ello, recoge la velocidad de reacción con la que los participantes clasifican determinados estímulos (ejemplares de las distintas categorías), partiendo del supuesto de que cuanto más asociados se encuentren un concepto y un atributo (por ejemplo, “negro-negativo”), más rápido y más eficazmente los participantes clasificarán estos estímulos cuando comparten una tecla de respuesta.

4.5.2 Instrumentos para medir actitudes hacia la discapacidad

El estudio de las actitudes hacia la discapacidad se desarrolla desde hace varias décadas, desde los años 60 del siglo pasado. En la tabla 4.5 se presentan los principales instrumentos desarrollados.

TABLA 4.5

Características generales de los principales instrumentos de evaluación de actitudes hacia la discapacidad

Autores	Instrumento	Tipo	Refer.	Destinatarios
Antonak (1879, 1981)	SADP	ES	G	A
Antonak (1985)	ATDS	IAI	E (varios)*	A
Antonak y Rankin (1981, 1982)	ATPE	ES	E (Epileps.)	A
Arias, Verdugo y Morentin (2004)	APD	ES	G,E	A
Bagley y Greene (1981)	PATHS	IAI	E (Integr.)	N
Bartlett et al. (1960)	AMRP	ES	E (DI)	A
Berryman y Neal (1980)	ATMS	ES	E (Integr.)	A
Cohen y Struening (1959,1960)	OMI	ES	E (P. Psiq)	A
Cowen et al. (1967)	AD	ES	E. (Sorde-ra)	A
Cowen et al. (1958)	AB	ES	E (ceguera)	A
Efron y Efron (1967)	ATR	ES	E (DI)	A
Esposito y Peach (1986)	PSSHP	ENT	G	N
Fielder y Simpson (1987)	STJCBAS	ES	G	A
Gan et al. (1977)	MRQ	ES	E (DI)	A

Autores	Instrumento	Tipo	Refer.	Destinatarios
Gilbert y Levinson (1956)	CMI	ES	E (P. Psiq)	A
Grand et al. (1982)	DSRS	ES	E (varios)**	A
Hart (1971)	MRAI	ES	E (DI)	A
Honre (1981)	PCS	ES	G	A
Kiertsch et al. (1980)	CADS	ES	G (Integr.)	N
Larrivee y Cook (1979)	ARM	ES	G (Integr.)	A
Lazar et al. (1971)	ATHI	ES	G	A
Lidsley y Frith (1983)	CATDP	ES	G (Integr.)	N
Marsh y Friedman (1972)	ABS	ES	E (ceguera)	A
Miller et al. (1980)	SCATE	PRO	G	N
Nunnally (1961)	MIHIQ	ES	E (P. Psiq)	A
Parish et al. (1978)	PAIC	LA	G (Integr.)	N
Power, Grenn et. al. (2010)	ADS	ES	E (DF,DI)	A
Reynolds y Greco (1980)	EAS	ES	G (Integr.)	A
Rucker y Gable (1974)	RGEPS	IAI	G (Integr.)	A
Schmelkin (1981)	MO	ES	G (Integr.)	A
Siller et. al. (1967)	DFS	ES	G	A
Towfighy- Hoshyar y Zingle (1984)	PAS	ES	E (Integr.)	N
Tringo (1970)	DSDS	IAI	E	A
Upton y Harper (2002)	MDA	ES	E (E.S)	A
Verdugo y Arias (1992)	APD	ES	G/E***	A
Voetz (1980)	A-S	ES	G	N
Yuker et al. (1960)	ATDP	ES	G	A

Fuente: Arias, Verdugo, Gómez y Arias V. (2013).

Notas:

- Instrumentos: ES=Estimaciones sumatorias; IAI=Intervalos Aparentemente iguales; PRO= Proyectivas; LA=Lista de adjetivos; ENT= Entrevistas
- Referente: E= Especifica; G= General
- Destinatario: A= Adulto; N= Niño
- * Parálisis cerebral, epilepsia, amputación, ceguera.
- ** Enfermedad crónica, problemas emocionales, enfermedad mental, discapacidad física, discapacidad sensorial.
- *** Discapacidad física, discapacidad sensorial, discapacidad intelectual.

Los diferentes investigadores han empleado diferentes diseños y modelos conceptuales de la actitud, lo que dificulta la comparación de los resultados. Se requiere el desarrollo de métodos innovadores de evaluación e instrumentos que demuestren suficiente solidez psicométrica en cuanto a las evidencias de validez, fiabilidad y multidimensionalidad.

De Boer (2012) realiza una revisión del tipo de instrumentos utilizados para la medición de las actitudes en los estudios publicados entre 1998 y 2008. El análisis mostró que solo unos pocos estudios incorporaron la teoría de tres componentes como marco y definieron sus cuestionarios en cuanto a los aspectos cognitivos, afectivos y conductuales (Alderfer, Wiebe, y Hartmann 2001; Beck, Bock, Thompson, Bowmany y Robbins, 2006; Nowicki, 2006). Así mismo estos fueron hechos para su uso en entornos de lengua inglesa y muchos de ellos no poseían las características psicométricas adecuadas.

Flórez, Aguado y Alcedo (2009) indican que los instrumentos de evaluación de las actitudes hacia las personas con discapacidad en el entorno educativo más utilizados son los de tipo Likert, los test sociométricos, las entrevistas semiestructuradas y los listados de adjetivos.

La evaluación de los tres componentes, según Verdugo, Arias y Jenaro (1994) es:

1. Componente cognitivo: mediante listas de adjetivos y/o diferencial semántico.
2. Componente afectivo: escalas de tipo Likert.
3. Componente conductual: por asociación vs. disociación.

Uno de los instrumentos más utilizados para evaluar las actitudes hacia las personas con discapacidad es la Escala de actitudes hacia las personas con discapacidad (Verdugo, Jenaro y Arias, 1995). El cuestionario actualmente está diseñado para ser empleado con adultos, siendo este en algunas ocasiones utilizado con jóvenes y adolescentes. Los autores desarrollaron una escala multidimensional de evaluación de actitudes hacia las personas con discapacidad, partiendo de las investigaciones anteriores realizadas en España y en otros países. La escala está compuesta por 37 ítems y la tarea que debe realizar la persona evaluada consiste en opinar si está de acuerdo o no con cada una de las frases que se presentan. Las dimensiones de la escala son las siguientes:

- Valoración de limitaciones y capacidades: concepción que el sujeto tiene de las personas con discapacidad respecto de su capacidad de aprendizaje y desempeño y que muestra la inferencia sobre aptitudes (generales y específicas) orientadas a la ejecución de tareas.

- Asunción de roles: Agrupa ítems que consisten en presunciones que el sujeto efectúa acerca de la concepción que de sí misma tiene la persona con discapacidad (por ejemplo, autoconfianza, autoestima elevada...).
- Reconocimiento/negación de derechos: se refiere al reconocimiento de derechos fundamentales de las personas (por ejemplo, votar o acceder a créditos) y en particular al derecho que tiene a la normalización y a la integración social.
- Implicación personal: conformado por juicios referidos a comportamientos concretos de interacción que la persona llevaría a efecto en relación con personas con discapacidad. Una puntuación elevada indica una predisposición favorable a actuar y mostrar una aceptación afectiva de las personas con discapacidad en situaciones personales, laborales y sociales.
- Calificación genérica: se compone de atribuciones globales y calificaciones genéricas que el sujeto efectúa acerca de rasgos presuntamente definitivos de la personalidad o conducta de las personas con discapacidad. Una puntuación elevada indica que la percepción se acerca a la normalidad. Una puntuación baja indica una incidencia por parte de la persona que responde en etiquetajes de tono estereotipado, negativo o peyorativo.

4.6 SÍNTESIS DE LOS PRINCIPALES RESULTADOS DEL ESTUDIO SOBRE LAS ACTITUDES DE LOS NIÑOS HACIA LAS DIFERENCIAS ÉTNICO-CULTURALES Y PERSONALES EN DIFERENTES CONTEXTOS

La revisión realizada sobre los estudios de investigación de las actitudes hacia las diferencias étnico-culturales y personales ha puesto de relieve:

1. El concepto de actitud y las investigaciones sobre su significado, sus componentes y su influencia en las relaciones y en el comportamiento de las personas tienen una larga tradición. La tesis más generalizada es que la actitud incluye tres elementos básicos interrelacionados: creencias o componente cognitivo, un componente emocional o afectivo y una acción o comportamiento.
2. Las actitudes no son innatas ni aparecen de forma súbita, sino que son aprendidas gradualmente a través del desarrollo cognitivo del niño y de su experiencia.
3. Las actitudes hacia las diferencias étnico-culturales son una cuestión abordada por multitud de investigaciones en diversos países desde hace años. Un hito de la investigación fue el estudio realizado por el matrimonio Clark y Clark (1947). Varios estudios indican que el máximo nivel de rechazo hacia personas de grupos minoritarios o socialmente subordinados suele detectarse en torno a los siete años, edad en la que los niños tienden a

atribuir rasgos positivos al propio grupo y negativos al ajeno. En los años siguientes, hasta la adolescencia, la caracterización de grupos humanos en función del color de piel va perdiendo esa naturaleza absolutista de las concepciones infantiles: se empiezan a aceptar rasgos negativos en el propio grupo y positivos en los ajenos. Entre los 9 y 11 años los niños han adquirido plena conciencia de lo que supone socialmente el color de piel, guían sus elecciones teniendo en cuenta este atributo y son capaces de verbalizarlo.

4. Aunque un alumno con discapacidad esté físicamente en la escuela ordinaria, ello no conlleva que se logre su inclusión social (es decir, que establezca redes sociales y de amistad con los compañeros). El éxito de la inclusión de los niños con discapacidad depende tanto o más de las actitudes de los compañeros y de los profesores. Los diferentes estudios muestran que, en comparación con los compañeros de “desarrollo típico”, los estudiantes con discapacidad experimentan más dificultades para ser aceptados.
5. Los docentes son considerados como elementos claves en el desarrollo de actitudes positivas hacia los alumnos en la implementación de la educación inclusiva. Las actitudes del profesorado van a repercutir de manera directa en las expectativas que el profesor deposite sobre sus alumnos y por lo tanto en el rendimiento de este. Por ello, es fundamental conocer la opinión del profesorado hacia la diversidad y la permanencia de diferentes alumnos en sus aulas.
6. Así mismo, la adquisición de conocimientos acerca de las actitudes de los padres hacia la educación y las variables relativas a su actitud inclusiva podría ser útil en el desarrollo de intervenciones educativas.
7. La revisión de la metodología ha apuntado que se han desarrollado de forma sistemática distintos procedimientos de evaluación de las actitudes con amplia difusión científica. Los investigadores han ideado multitud de estrategias y procedimientos que, si bien comparten un objetivo general, difieren en otros aspectos, tales como la base teórica en la que se apoyan, los formatos utilizados, los niveles de sistematización, el número de sujetos a los que se aplican simultáneamente, el nivel de precisión exigido en la recogida de información o la naturaleza de los datos recogidos.

CAPÍTULO 5

CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO EN COLOMBIA, GUATEMALA Y ESPAÑA

Resumen

El quinto capítulo presenta el contexto social y educativo de los tres países participantes en el estudio –Colombia, Guatemala y España– con el objetivo de contextualizar las diferencias y similitudes entre ellos y poder enriquecer la posterior interpretación de los resultados obtenidos.

La información de cada país se estructura en tres secciones: la primera de ellas consiste en una introducción en la que se presentan los datos económicos, culturales y educativos generales del mismo. A continuación, en el segundo y tercer bloque, se facilita información específica sobre los grupos estudiados en cada uno de ellos:

- *Grupos étnico-culturales: población afrodescendiente, indígenas e inmigrantes respectivamente.*
- *Personas con discapacidad.*

Palabras clave: Colombia, Guatemala, España, contexto social, contexto educativo, personas con discapacidad, población afrodescendiente, población indígena, población inmigrante.

5.1 COLOMBIA: CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

Colombia es la cuarta nación en extensión territorial de América del Sur y, con alrededor de 47.704.427 de habitantes (datos Banco Mundial en OEI 2014), la tercera en población en América Latina. Colombia posee una población multicultural; que es, en su mayoría, el resultado del mestizaje entre europeos, indígenas y africanos. El 10,6% de la población afrocolombiana representa la cuarta población negra más grande de América, después de los Estados Unidos, Brasil y Haití. Así mismo, los indígenas conforman el 3,4% de la población nacional.

El PIB *per capita* por paridad del poder adquisitivo de Colombia en 2012 fue de 10.583 dólares (datos banco mundial en OEI 2014) y su índice de Desarrollo Humano (PNUD, 2013) es de 0,719, situándose por debajo de países como Costa Rica, Ecuador, Panamá o Perú y por encima de países como Bolivia, El Salvador o Guatemala.

TABLA 5.1
Índice de Desarrollo Humano (IDH)

PAÍS	PNUD 2010	PNUD 2013
Argentina	0,775	0,811
Bolivia	0,643	0,675
Brasil	0,699	0,730
Chile	0,783	0,819
Colombia	0,689	0,719
Costa Rica	0,725	0,773
Cuba	0,780
Ecuador	0,695	0,724
El Salvador	0,659	0,680
España	0,863	0,885
Guatemala	0,560	0,581
Honduras	0,604	0,632
México	0,750	0,775
Nicaragua	0,565	0,599
Panamá	0,755	0,780
Paraguay	0,640	0,669
Perú	0,723	0,741
Portugal	0,795	0,816
R. Dominicana	0,663	0,702
Uruguay	0,765	0,792
Venezuela	0,696	0,748

Fuente: PNUD, 2013.

Colombia ha vivido inserta en un conflicto armado interno desde hace más de cincuenta años. Los principales actores involucrados han sido el Estado colombiano, las guerrillas de extrema izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha. La guerrilla ha pasado por varias etapas, en especial desde los años ochenta, cuando algunos de sus grupos comenzaron a financiarse con el narcotráfico.

Los casos emblemáticos y la profusa investigación académica permiten identificar factores determinantes y recurrentes en el origen, las transformaciones y la continuidad del conflicto, entre los que se encuentran principalmente los problemas vinculados a la tierra y las precariedades de la democracia. La investigación realizada para el informe sobre tierras en la costa Caribe (GMH, 2010) permitió documentar los históricos, persistentes y dinámicos procesos de des-

pojo y apropiación violenta de tierras (GMH/IEPRI¹, 2009). Todos los informes ilustran la gradual convergencia entre la guerra y el problema agrario (despojos violentos, concentración ociosa de la tierra, usos inadecuados, colonizaciones y titulaciones fallidas).

Pero a estos problemas se suman otros, como las dinámicas inauguradas por el narcotráfico, la explotación minera y energética, los modelos agroindustriales y las alianzas criminales entre paramilitares, políticos, servidores públicos, élites locales económicas y empresariales, así como narcotraficantes, todas ellas señaladas en el informe del Grupo de Memoria Histórica sobre tierras y territorios en las versiones de los paramilitares (GMH, 2012).

La disputa por los territorios afecta no solo a las comunidades campesinas, sino a las comunidades indígenas y afrodescendientes. Además de haber sido víctimas de las acciones de despojo, estas comunidades han sido lesionadas por el uso ilegal y arbitrario que actores armados e inversionistas extranjeros y nacionales han hecho de sus territorios. A pesar de los derechos que estas poblaciones tienen sobre sus territorios y que han sido consagrados constitucionalmente, los actores del conflicto han desplegado intervenciones (legales e ilegales) sobre ellos, violentando dramáticamente sus condiciones de existencia.

En 2013, el estudio del Centro de Memoria Histórica, ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad, cifró en 220.000 las muertes causadas por el conflicto desde 1958. Sin embargo, si se suman el resto de personas que han sufrido otros crímenes de guerra, la cifra total supera los 6 millones de víctimas. Dentro de estas categorías se encuentran las personas que fueron desaparecidas, amenazadas, secuestradas, víctimas de algún acto de terrorismo, personas afectadas por el asesinato de un ser querido, víctimas del desplazamiento forzado, víctimas de minas antipersona, tortura, reclutamiento forzado de menores de edad y violencia sexual.

Desde 2012, el gobierno del presidente Santos desarrolla un proceso de paz con la guerrilla de las FARC-EP en La Habana, Cuba, con el objetivo de encontrar una salida política al conflicto.

Con relación al sistema educativo, la educación en el país hasta la media secundaria es un derecho fundamental y un servicio público. El sistema educativo se conforma por los niveles de educación preescolar, educación básica, educación

.....
¹ Instituto de Estudios Políticos y de Relaciones Internacionales. Universidad Nacional de Colombia.

media y nivel superior. La educación preescolar atiende a los niños de edades entre los 3 y los 5 años y comprende los grados de prejardín, jardín y transición. La educación básica se encuentra dividida en básica primaria (1.º a 5.º grado) y básica secundaria (6.º a 9.º grado). Finalmente, la educación media comprende los grados décimo y undécimo, previos a la formación universitaria.

TABLA 5.2
Estructura del sistema educativo de Colombia

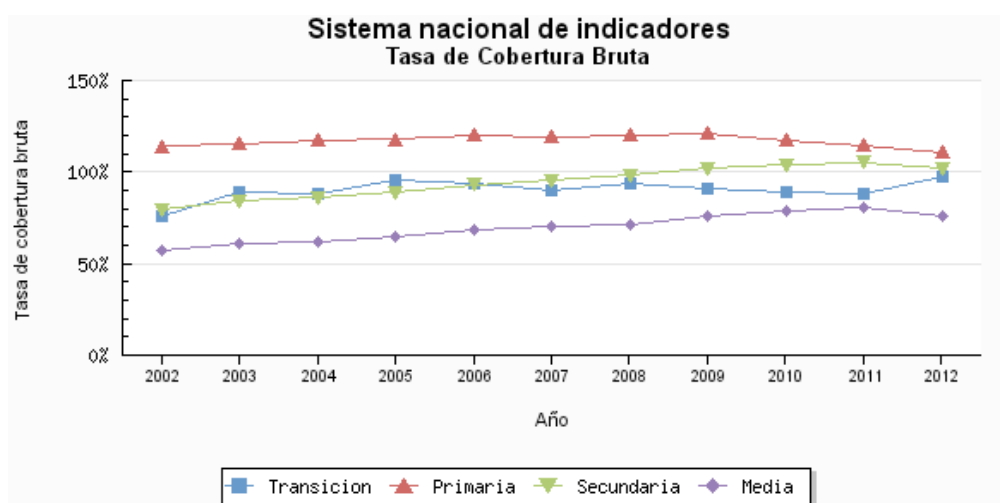
Edad	Grado	Nivel Institucional
Preescolar		
3-4	Prejardín	Jardín Infantil / Educación Preescolar
4-5	Jardín	
5-6	Transición	
Primaria		
6-7	1.º	Escuela Primaria / Educación Básica Primaria
7-8	2.º	
8-9	3.º	
9-10	4.º	
10-11	5.º	
Básica Secundaria		
11-12	6.º	Básica / Educación Básica Secundaria
12-13	7.º	
13-14	8.º	
14-15	9.º	
Alta Secundaria		
15-16	10.º	Bachillerato / Educación Media
16-17	11.º	
17-18	12.º (Sólo en algunos colegios)	
Educación Superior		
18+	Universidad	Universidad / Educación Superior

Fuente: Ministerio de Colombia.

A través de las diferentes estrategias implementadas para garantizar el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, ha sido posible incrementar la cobertura de los diferentes niveles educativos. En el año 2012, se alcanzó una cobertura bruta del cerca del 100% en transición, del 110% en el nivel de primaria², 105,2% en el nivel de secundaria y 75% en el nivel de media.

² Como puede apreciarse, los resultados en la primaria son superiores al 100% debido a los alumnos repetidores o a los alumnos mayores que han sido escolarizados en esta etapa.

GRÁFICO 5.1
Evolución de la tasa de cobertura en Colombia



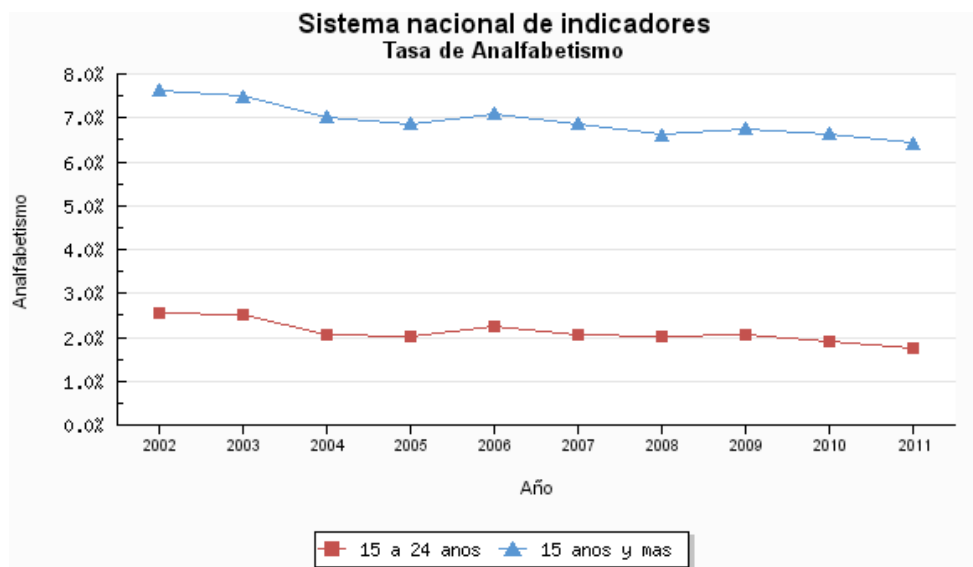
Fuente: Matrícula 2012 certificada por las Secretarías de Educación; 2003 – 2012. Ministerio de Educación Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).

Entre las políticas educativas desarrolladas en los últimos años se destaca la fuerte apuesta realizada a favor de la primera infancia. En el año 2010, el Ministerio de Educación, como producto de la implementación del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), identificó que se requería mayor coordinación y articulación entre los diferentes sectores que atienden a los niños y las niñas con el fin de garantizar atención integral y de calidad. En este sentido, se estableció como prioridad en el Plan Nacional de Desarrollo 2010–2014 la Atención Integral a la Primera Infancia y se creó la estrategia ‘De Cero a Siempre’, dirigida a promover y garantizar el desarrollo infantil temprano de los niños menores de 6 años (Presidencia de la República, 2013).

Así mismo, en los últimos años se han realizado grandes esfuerzos por reducir el número de personas analfabetas. Como puede observarse en la siguiente gráfica, la tasa de analfabetismo ha ido disminuyendo en años sucesivos desde 2002 hasta 2011. En 2013 se llegó a una tasa de alfabetización del 94%, llegando a 81.230 jóvenes y adultos matriculados en programas de postalfabetización (OEI, 2014).

GRÁFICO 5.2

Evolución de la tasa de analfabetismo en Colombia



Fuente: Encuesta Continua de Hogares y Gran Encuesta Integrada de Hogares – DANE 2011.

En 2012, Colombia participó por tercera vez en el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, PISA 2012, ocupando el puesto 62 de las 65 naciones evaluadas. En matemáticas, el 74% de los estudiantes colombianos se ubicó por debajo del nivel 2 y el 18%, en el nivel 2³, mientras que en lectura el 51% no alcanzó el nivel básico de competencia y el 31% se ubicó en nivel 2⁴ (ICFES, 2013).

Como puede observarse en la siguiente tabla, en la que se muestran los puntajes promedio y las desviaciones estándar de los países latinoamericanos participantes en la edición de PISA 2012, el promedio de la OCDE y los resultados relacionados con el puntaje más alto (Shanghái), Colombia obtuvo puntuaciones inferiores al resto de países latinoamericanos, a excepción de Perú, que obtuvo las puntuaciones más bajas en las tres áreas.

³ Lo que implica que dos de cada diez estudiantes pueden hacer interpretaciones literales de los resultados de problemas matemáticos; además, emplean algoritmos básicos, fórmulas, procedimientos o convenciones para resolver problemas de números enteros, e interpretan y reconocen situaciones en contextos que requieren una inferencia directa.

⁴ Lo que implica que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto.

TABLA 5.3

Puntajes promedio y desviaciones estándar en matemáticas, lectura y ciencias. PISA 2012

	Matemáticas		Lectura		Ciencias	
	Prome- dio	Desviación estándar	Prome- dio	Desviación estándar	Prome- dio	Desviación estándar
Chile	423	81	441	78	445	80
México	413	74	424	80	415	71
Uruguay	409	89	411	96	416	95
Costa Rica	407	68	441	74	429	71
Brasil	391	78	410	85	405	79
Argentina	388	77	396	96	406	86
Colombia	376	74	403	84	399	76
Perú	368	84	384	94	373	78
OCDE	494	92	496	94	501	93
Shanghái	613	101	570	80	580	82

Fuente: ICFES (2013).

A pesar de estos resultados, el informe PISA 2012 resalta que Colombia tuvo mejoras importantes en lectura y ciencias desde 2006. Según la OCDE, estas mejoras en calidad son aún más notables si se tiene en cuenta que, en el mismo período, se incrementó la cobertura de la población más vulnerable.

Estos últimos datos son reforzados con los resultados del informe Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) del Instituto Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), donde se indica que los alumnos colombianos, tanto de 3.º como de 6.º grado, aumentaron significativamente sus puntajes en matemáticas (tabla 5.4) y mejoraron en las puntuaciones de lectura, pero sin mostrar diferencias significativas con la edición anterior, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE).

TABLA 5.4

Diferencia entre puntuaciones medias en matemáticas en TERCE y SERCE de 3.º y 6.º grado de primaria. Colombia

	3.º grado de primaria			6.º grado de primaria		
	SERCE	TERCE	SECE/TERCE (diferencia)	SERCE	TERCE	SECE/TERCE (diferencia)
Argentina	505,36	533,36	8,80*	513,03	530,23	17,20*
Brasil	505,03	539,54	34,51*	499,42	519,63	20,21*
Chile	529,46	582,44	52,98*	517,31	580,51	63,20*
Colombia	499,35	518,88	19,53*	492,71	514,69	21,98*
Costa Rica	538,32	557,52	19,20*	549,33	535,19	14,14*
Ecuador	473,07	524,17	51,10*	459,5	513,12	53,62*
Guatemala	457,10	500,69	43,59*	455,81	487,98	32,17*
Honduras		507,52			479,79	
México	532,10	549,26	17,16*	541,61	565,77	24,16*
Nicaragua	472,78	484,70	11,92*	457,93	462,31	4,38
Panamá	463,04	494,15	31,11*	451,60	461,48	9,88
Paraguay	485,60	487,84	2,24	468,31	455,55	12,76*
Perú	473,94	532,74	58,8*	489,98	527,25	37,27*
R. Dominicana	395,65	448,03	52,38*	415,64	436,85	21,21
Uruguay	538,53	550,55	12,02	578,42	566,57	11,85
PAÍSES (promedio)	490,67	521,70	31,03*	492,19	511,22	19,04*

Fuente: OREALC- UNESCO (2014.)

5.1.1 Población afrodescendiente: contexto social y educativo

La población negra de Colombia está formada por los descendientes de los africanos traídos a partir del siglo XVI para trabajar en la minería, la agricultura, la ganadería, la artesanía y el servicio doméstico. Se calcula que desde 1580 hasta 1640, entre 135.000 y 192.000 cautivos entraron por el puerto de Cartagena de Indias, unos para quedarse en territorio colombiano, otros con destino a las regiones vecinas. El trato cruel que recibían llevó a un grupo de esclavos liderados por Domingo Bioho a fugarse y fundar en 1603 el Palenque de San Basilio, primer pueblo libre de América (Yao, 2014).

Se destaca la impronta dejada por los afrocolombianos en la lucha por la independencia. Los afrodescendientes como sujetos históricos participaron activamente en la vida política, social, económica y cultural de Colombia. No obstante,

no lo hicieron como reflejo de las ideologías de las élites, sino como agentes que utilizaron diversas tácticas para presionar por sus intereses (Yao, 2014).

Con relación al tamaño de la población afrocolombiana, las cifras que brinda el último censo de población realizado en 2005 y cuyo formulario incluyó preguntas de autoidentificación étnica, han sido objeto de interpretaciones diversas. Quienes se identificaron a sí mismos como negros, afrocolombianos, palenqueros⁵ y raizales⁶ sumaron, según el Censo General de 2005, 4.316.592 personas, que representan el 10,6% de la población total del país. Hay quienes consideran, sin embargo, que el sinnúmero de condicionantes existentes en una sociedad que discrimina racialmente inclina a muchos a no autoidentificarse como afrodescendientes, situación que se traduciría en un subregistro de esta población en los datos censales. Esto hace suponer que la proporción de afrocolombianos correspondería a una cifra no inferior al 15%.

Los afrocolombianos habitan hoy en día principalmente en las grandes ciudades, donde son importantes en número pero representan una minoría en términos relativos. La mayor parte de los afrocolombianos reside en el Chocó biogeográfico que comprende el andén del Pacífico, en los valles interandinos y en la costa Atlántica. Cabe señalar que en el departamento del Valle del Cauca se encuentra la ciudad que presenta el mayor número de afrodescendientes del país (Cali, con 550 mil habitantes afrodescendientes que representan el 26,2% de su población total); y la ciudad que cuenta con el mayor porcentaje de afrocolombianos entre su población total es Buenaventura, con aproximadamente 300 mil habitantes, el 88,5% de los cuales son afrodescendientes.

Los datos de las tres localidades implicadas en el estudio con relación a su población afrodescendiente son:

- Bogotá: 100 mil habitantes afrocolombianos: 1,5 % de su población total.
- Cartagena: 320 mil habitantes afrodescendientes: 36,5% de la población total.
- Barranquilla: 150 mil habitantes afrodescendientes. El 13,2% de la población total.

⁵ Habitante de San Basilio de Palenque, departamento de Bolívar, a 50 kilómetros de Cartagena de Indias, el cual es habitado por los descendientes de los esclavos que se liberaron bajo el liderazgo de Benkos Biohó, al finalizar el siglo XVI y a comienzos del siglo XVII.

⁶ Cultura característica propia del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina que incluye a los inmigrantes llegados las islas durante el siglo XX. Los raizales guardan una fuerte relación cultural con los pueblos antillanos como Jamaica y Haití. De acuerdo a los datos del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas de Colombia del 2005, los raizales suman 40.201 personas en el departamento conformando el 56.98% de la población total.

IMAGEN 5.1
Mapa de Colombia



Bogotá se caracteriza por ser una de las grandes ciudades donde los afrocolombianos son minoría, pero constituyen un número importante en términos absolutos. Cartagena fue el puerto de trata esclava más importante de la corona española por donde circuló gran parte de la población que fue violentamente raptada y esclavizada desde África a tierras americanas. Ese es uno de los determinantes socio-históricos para entender la importante concentración de población afrocolombiana en la ciudad hoy en día. Cartagena es la ciudad con el peso relativo más alto del país de población afrocolombiana sobre el total de la población de la ciudad, rasgo que imprime un carácter singular a la ciudad, con la particularidad de que la mayor parte de los afrodescendientes se concentra en zonas específicas.

Cabe señalar que las problemáticas que viven los afrocolombianos en los diversos tipos de asentamientos en los que habitan son diferentes. Barbary y Urrea (2004), en un estudio comparativo sobre la identidad afrocolombiana en la región Pacífica y Cali, observaron que para los habitantes del Pacífico (en los que se incluye los habitantes de Cartagena de Indias y Barranquilla), las reivindicaciones son de carácter étnico-territorial, mientras que en Cali, al igual que en las otras grandes ciudades que cobijan un número importante de afrodescendientes (como puede ser Bogotá), lo que está en juego es la denuncia de la discriminación racial y la lucha por el acceso en condiciones de igualdad a las oportunidades educativas, la salud, la vivienda y los servicios públicos.

El Estado ha realizado esfuerzos significativos en materia de política pública orientada al reconocimiento de los derechos étnicos y territoriales y ha implementado numerosos planes y proyectos nacionales, regionales y municipales con el objetivo de superar la situación de pobreza, marginación y exclusión en

la que vive esta población. Existe un amplio marco legislativo que no solamente reconoce la diversidad étnica y cultural del país, sino también los derechos de los afrodescendientes a poseer los territorios de ocupación ancestral, a no ser discriminados, a la igualdad en el acceso a oportunidades, a participar en los organismos de planeación y decisión y a participar en política, debiendo ocupar, según establece la ley, dos escaños en la Cámara de Representantes. Con posterioridad a la promulgación de la Constitución política de 1991, tuvo lugar un desarrollo legislativo importante en materia de disposiciones orientadas a disminuir la situación de desigualdad y de vulnerabilidad de la población afrodescendiente.

Entre los tratados y los convenios internacionales suscritos por Colombia, dos de ellos merecen ser destacados por su importancia como referentes para las reivindicaciones de la población afrocolombiana: la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial de 1965 y la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, que tuvo lugar en Durban en agosto de 2001.

A pesar de la copiosa normativa existente y de la gran cantidad de programas implementados para mejorar su calidad de vida, no se comprueban avances sustantivos en materia de inclusión para esta población. La población afrodescendiente exhibe las condiciones de vida más precarias. El Estudio “Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis” de Roux (2010) denuncia la situación social de la población afrocolombiana:

1. El porcentaje de afrocolombianos que está por debajo de la línea de pobreza es superior al de los “no étnicos”: Tomando como base la Encuesta de Calidad de Vida de 2003 y la línea de pobreza construida por la Misión del Departamento Nacional de Planeación para el diseño de una Estrategia para la Reducción de la Pobreza y la Desigualdad (MERPD), el autor muestra que, considerando la población nacional en su conjunto, el porcentaje de afrocolombianos que está por debajo de la línea de pobreza es superior al de los “no étnicos” (53,7% frente a 47,2%) y que un porcentaje mayor de aquellos tiene necesidades básicas insatisfechas (41,8% frente a 29,9%).
2. Desigualdad en el acceso al mercado laboral y su vinculación con trabajos de baja calidad (empleos no calificados, con bajos salarios y escasa vinculación con la seguridad social): los afrocolombianos encaran fuertes desigualdades en lo que respecta a la empleabilidad. Presentan mayores tasas de desempleo (42%, según las cifras aportadas por Bello y Paixao, 2008) y en su gran mayoría se ven obligados a insertarse en el circuito de la economía informal, lo cual implica trabajar en condiciones sumamente precarias.

3. Carencia en la ingesta de alimentos básicos y desnutrición. Una de las secuelas más nocivas de los bajos ingresos de esta población es su impacto sobre la alimentación. En el Censo General de población de 2005 se preguntó a los encuestados si, por falta de dinero, habían dejado de consumir alguna de las tres comidas básicas uno o más días durante la semana anterior a la realización de la encuesta. La información obtenida evidenció diferencias notorias entre la población “no étnica” y los afrocolombianos. Mientras que el porcentaje de personas “no étnicas” que sufrieron abstinencia alimenticia por falta de dinero fue del 6,1%, la cifra para los afrocolombianos duplicó este valor, siendo de un 14,3%.
4. Altas tasas de analfabetismo y dificultades en el acceso a la educación. Los afrocolombianos muestran tasas de inasistencia escolar más altas que los “no étnicos”, sobre todo en edades tempranas. La tasa de analfabetismo es tres veces superior, 43% en el campo y 20% en la ciudad en comparación con el 23,4% y el 7% para el resto (Yao, 2014).

Así mismo, presentan las tasas más bajas de acceso a la educación superior, ya que solo el 2% de los jóvenes tiene acceso a la universidad (Yao, 2014) y cuentan con menores oportunidades para acceder a una educación de calidad.

5. Carencia de una etnoeducación. El 70% de las opciones de educación media disponibles para los afrodescendientes no responden a los contextos ni a las expectativas de la población. En un estudio realizado por la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (2006) sobre la pertinencia de la educación recibida, se encontró que los modelos pedagógicos no estaban adaptados a las realidades culturales afrocolombianas, que la historia y las tradiciones de la comunidad afrodescendiente estaban ausentes de los procesos educativos y que la escuela no contribuía a visibilizar los aportes de los afrodescendientes ni a valorar su cultura y afirmar su identidad. Así, la baja calidad de la educación que recibe un porcentaje muy significativo de los afrocolombianos afecta sensiblemente a sus oportunidades para lograr vivir y desarrollarse de manera constructiva y satisfactoria.
6. Precarias condiciones de salud. Los pobres, entre los cuales se incluye la mayoría de los afrocolombianos, son más vulnerables al riesgo de enfermar o morir; están más expuestos a riesgos ambientales por habitar en viviendas precarias, barrios insalubres y entornos violentos; y tienen menor acceso a una oferta amplia de servicios de salud de calidad. Los hogares afrocolombianos enfrentan desventajas en el acceso al sistema de seguridad social en relación con los hogares de población “no étnica”. Dos indicadores relevantes de la situación de la salud son la tasa de mortalidad infantil y la tasa de mortalidad materna. En general, en los asentamientos afrocolombianos estas tasas presentan las cifras más elevadas. La tasa de

mortalidad infantil entre los afrocolombianos es de 151 por mil, mientras que el promedio nacional es de 39 por mil (Yao, 2014, pág. 150).

7. Déficit de vivienda. Como muestra un estudio de la Universidad del Valle (CIDSE, 2009), el déficit de vivienda para la población afrocolombiana corresponde aproximadamente a la mitad del déficit total nacional. Asimismo, el estudio concluye que, en comparación con el promedio nacional, la población afrocolombiana presenta los peores indicadores en lo que respecta a la oferta de servicios públicos provistos por el Estado.
8. Menor esperanza de vida al nacer. Los hombres y las mujeres afrodescendientes viven respectivamente, en promedio, 5,7 y 10,8 años menos que el resto de la población.

Como datos adicionales, la Comisión Intersectorial⁷ identifica las siguientes barreras existentes en la sociedad colombiana hacia las personas afrodescendientes (en Roux, 2010, págs. 38-41).

- Racismo y discriminación racial.
- Baja participación y representación de la población afrodescendiente en espacios políticos e institucionales de decisión.
- Escaso reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural como uno de los factores que definen la identidad nacional.
- Baja disponibilidad de información sobre la población afrodescendiente, que limita la focalización y la definición de una política pública ajustada a las particularidades étnicas y territoriales.
- Débil capacidad institucional de los procesos organizativos de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.
- Deficiencias en materia de seguridad jurídica de los derechos de propiedad de los territorios colectivos.
- Acceso limitado a programas de subsidio.
- Deficiencia en la incorporación e implementación de iniciativas y propuestas que surgen de la población afrocolombiana.

Los estereotipos que se vinculan con las personas afrodescendientes –en Colombia– son la “calentura”, vinculada a la hipersexualización de los hombres y mujeres afrodescendientes; las habilidades para bailar, la alegría, la irresponsabilidad de los hombres frente a sus familias, la disponibilidad sexual de las mujeres “negras”, la pereza o las facilidades para los deportes (Vigoya, 2008). Aunque

⁷ Institución creada con el fin de hacer más efectivas las políticas públicas a favor de la población afrocolombiana, mediante el Decreto 4181 de 2007.

algunos de estos estereotipos pueden sonar “positivos”, de hecho, todos cumplen una función de limitar las oportunidades de las personas afrodescendientes, que, para la sociedad, difícilmente existen fuera de estos estereotipos y fuera del grupo al cual están asociados. Además, estos estereotipos y prejuicios tienen un componente de género muy fuerte que es importante tener en cuenta (Hellebrandová, 2014).

Entre las organizaciones de afrodescendientes que promocionan los derechos destaca la asociación Afrolider que tiene como objetivo la formación de líderes y la Asociación de Afrocolombianos Desplazados (AFRODES) que brinda apoyo, orientación, acompañamiento, asesoría, capacitación e interlocución en la defensa de los derechos de la población afrocolombiana en situación de desplazamiento.

5.1.2 Población con discapacidad. Contexto social y educativo

En Colombia, el avance más significativo en relación con la información sobre discapacidad es el Registro para la localización y caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) realizado hasta 2010 por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) y actualmente por el Ministerio de la Protección Social. El Registro se constituye como una herramienta técnica tipo encuesta que permite recolectar información para conocer y examinar la situación de la población colombiana con discapacidad en apoyo al desarrollo de la Política Nacional de Atención a las Personas con Discapacidad, de los programas y proyectos de prevención, atención, rehabilitación y equiparación de oportunidades.

De acuerdo al Censo (2005), las personas con discapacidad son el 6,4% de los habitantes, con un total de 2.632.255⁸ personas. El 42,7% son adultos mayores; el 7,1% son jóvenes y 16,2% son niños entre 0 y 17 años, entre los cuales “predomina la discapacidad intelectual con un 34,8%”. Con relación a las cifras censales de los países de la Comunidad Andina de Naciones (CAN), Colombia ocupa el primer lugar en prevalencia de discapacidad, seguida de Ecuador, Venezuela, Chile, Perú y Bolivia (Diez, 2009).

⁸ <http://www.dane.gov.co/files/censo2005/discapacidad.pdf>.

TABLA 5.5

Tipo de discapacidad según grupo etario en Colombia

Rango de edad	Motriz	Sensorial	Cognitiva	Mental	Autocuidado	Otra	Total	%
Menor de 5 años	1,8	1,3	3,9	2	18,9	5,8	77.139	3,1
5-11 años	3,4	6,4	16,6	7,5	7,8	8,8	163.588	6,6
12-17 años	3,8	6,3	14,3	10,2	5,4	8,2	159.586	6,5
Niñez	9,1	14,0	34,8	19,8	32,0	22,8	400.313	16,2
18-25 años	6,1	6,1	11,4	14,5	6,2	8,9	174.039	7,1
26-59 años	48,6	43,7	32,4	49,5	21,3	39,4	1.0522.772	42,7
60 y más	36,2	36,3	21,5	16,2	40,5	28,8	837.650	34,0
Total	100	100	100	100	100	100	2.464.274	100

Fuente: Censo 2005. Cálculos Economía y Desarrollo

Es indudable que la discapacidad, su presencia, su frecuencia, su impacto y la forma como se concibe o atiende, se encuentra íntimamente relacionada con factores de tipo cultural, creencias, mitos o tradiciones. Los aspectos culturales relacionados con cada etnia inciden en las condiciones de vida de las personas y, por ende, en las condiciones de salud y educación de estos grupos poblacionales. Según la pregunta de autorreconocimiento étnico, incluida en el Registro de 2010, se encuentra que el 90,7% de las personas con discapacidad son mestizos, el 4,9% son afrodescendientes, el 2,6% son indígenas y siguen con muy escasa participación en su orden: palenqueros, raizales del archipiélago y por último personas del pueblo Rom⁹. Con relación a la prevalencia de personas con discapacidad en cada grupo étnico, esta es mayor en los grupos indígenas y afrodescendientes.

TABLA 5.6

Tipo de discapacidad según etnia en Colombia

	Motriz	Sensorial	Cognitiva	Mental	Autocuidado	Otra	Total
Indígena	1,21	3,19	0,42	0,17	0,39	0,77	6,14
Rom	0,98	1,66	-	-	0,53	1,78	4,94
Raizal	1,64	4,08	0,31	0,46	0,34	1,08	7,91
Palenquero	1,21	2,12	0,37	0,34	0,53	0,67	5,24
Negro, mulato, afrocolombiano	1,29	3,28	0,24	0,24	0,37	1,03	6,44
Ninguna de las anteriores	1,27	3,09	0,21	0,24	0,3	0,95	6,06
Ns/Nr	0,14	0,37	0,03	0,03	0,04	0,07	0,69
Total	1,24	3,05	0,21	0,23	0,31	0,93	5,98

Fuente: Dane Censo 2005. Cálculos Economía y Desarrollo.

⁹ Pueblo gitano. Fueron reconocidos como grupo étnico colombiano mediante la Resolución N°. 022 del 2 de septiembre de 1999 expedida por la Dirección General de Etnias del Ministerio del Interior y de Justicia y luego, por el decreto 2957 de 2010 que concretó el reconocimiento de sus derechos.

Con relación al sector educativo, pese a los esfuerzos del país en la atención educativa de personas con discapacidad, se siguen manteniendo grandes retos para la garantía plena del derecho a la educación. Las políticas de ampliación de cobertura aplicadas en el país hasta el año 2010¹⁰, si bien se constituyeron en un importante logro del sistema, pusieron en evidencia los límites y las debilidades del mismo, especialmente en lo relacionado con las personas con discapacidad. Las oportunidades de educación están restringidas para los niños con discapacidad; de ahí que se encuentren social y económicamente excluidos de las oportunidades de empleo e ingresos, entre otros.

El grado de analfabetismo para la población con alguna discapacidad es tres veces mayor (22,5%) que la cifra nacional (7%).

TABLA 5.7
Analfabetismo y presencia de discapacidad en Colombia

Discapacidad	Analfabeta	Porcentaje	Analfabeta	Porcentaje	Total
SI	1.638.832	77,5	475.071	22,5	2.114.106
NO	22.479.345	91,3	2.147.875	8,7	24.628.752
Todos	24.118.177	90,2	2.622.946	9,8	26.742.858

Fuente: Dane, Censo 2005. Cálculos Economía y Desarrollo.

La Integración Educativa tuvo un fuerte impulso con la aprobación de la Constitución Política de 1991, en la medida en que el Estado colombiano asumió como una obligación de carácter especial la educación integral de las personas con discapacidad (Defensoría S.D.)¹¹. Entre los hitos en la atención educativa a las personas con discapacidad en este siglo se destacan:

- La creación del Sistema Nacional de Discapacidad (SND) a través de la Ley 1145 de 2007, entendido como el conjunto de orientaciones, normas, actividades, recursos, programas e instituciones que permiten la puesta en marcha de los principios generales de la discapacidad. El SND actúa como mecanismo de coordinación de los diferentes actores que intervienen en la integración social de esta población, en el marco de los Derechos Humanos.
- Aprobación de los servicios de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales, en el marco de la educación inclusiva (2009).
- Aprobación de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad (2009).

¹⁰Incorporando, gradualmente, políticas de gratuidad, subsidios, transporte escolar y alimentación.

¹¹ Normativa Colombiana asociada a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales asociados a condiciones de discapacidad.

En relación con el acceso a la educación formal básica, los niños con discapacidad entran más tarde, tienen un nivel de repetición alto en los primeros años de la básica primaria y se retiran en mayor proporción que los alumnos sin discapacidad. El 31,7% de las personas registradas nunca pudieron entrar a la escuela o aprobar al menos un grado escolar. Además del altísimo porcentaje de personas que no accedieron a la escuela, el 30,3% de las personas registradas no lograron terminar la primaria, con lo que se llega a un 62,0% (Censo 2005).

El estudio de Sarmiento (2010) muestra que en el nivel de preescolar los niños sin discapacidad de entre 3 a 5 años asisten un 11% más que los niños con discapacidad. En secundaria y media la proporción de adolescentes y jóvenes con discapacidad que asisten es del 12%, mientras que los de igual edad sin discapacidad asisten en un 72,9%.

Respecto a los estudios técnicos, tecnológicos, normalistas, superiores profesionales y de posgrado, la proporción de las personas con discapacidad es muy reducida, pues apenas supera el 10%.

El nivel educativo alcanzado es un indicador que evidencia nuevamente exclusión en las personas con discapacidad en el área de educación. Según los datos del Censo General 2005, el 9,3% de la población sin limitaciones y el 23,7% de la población con limitaciones permanentes confirmó no haber alcanzado ningún nivel educativo. Cerca de la mitad de las personas con discapacidad tienen, como máximo nivel de escolaridad, alguno de los cinco niveles básicos.

Esta situación nacional según el Censo 2005 corrobora que la calidad de vida y los obstáculos al acceso repercuten necesariamente en el nivel de educativo que logran alcanzar las personas con discapacidad (véase tabla 5.8).

Cabe resaltar que el 22,9% de la población con discapacidad asiste a cursos impartidos en la modalidad de educación no formal (porcentaje muy superior a las personas que no tienen discapacidad, 9,3%). Dicho dato tiene concordancia con los programas de asistencia social que se han ofrecido a través de cursos de educación no formal para personas con discapacidad (manualidades, modistería, etcétera).

TABLA 5.8

Personas con discapacidad, según grupo etario y naturaleza jurídica de la institución educativa a la que asistió. Colombia

Edad	Asistencia a alguna institución educativa oficial	Porcentaje	Asistencia a alguna institución educativa no oficial	Porcentaje
3-5 años	13,490	74,4	4,526	25,0
6-10 años	77,830	82,3	16,156	17,1
11- 17 años	108,394	83,3	20,922	16,1
18 y más años	43,777	61,9	26,504	37,5
Total	243,491	77,7	68,108	21,7

Fuente: Dane, Censo 2005. Cálculos Economía y Desarrollo.

Con relación a otros factores sociales, la mayor parte de las personas registradas pertenecen el estrato¹² 1 (44%) y 2 (35%) y en menor proporción el estrato 3 (15%). El 62% no recibe ningún ingreso y un 29% recibe menos de un salario mínimo mensual (Instituto Nacional de Salud, 2013).

Así mismo el informe “Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano” (Gómez Beltrán, 2010) denuncia la situación de las personas con discapacidad, aportando, entre otros, los siguientes datos en base al censo realizado en 2010:

1. Servicios sociales. De los menores con discapacidad de cero a 18 años (infancia) registrados, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar¹³ (ICBF) tan solo atiende al 5,2%. Reuniendo la oferta de programas a favor de las personas con discapacidad, tanto del ICBF como de la pública y privada que pueda existir en los municipios, se logra una cobertura del 10,2%, es decir, el 88,6% de las personas con discapacidad declara que no tienen acceso a ningún tipo de programa de bienestar social en sus municipios.
2. Situación de desnutrición. En el 2005, al indagar si por falta de dinero la población no comió ninguna de las tres comidas básicas, uno o más días de la semana anterior al Censo, se observan datos preocupantes, que reflejan las difíciles condiciones de calidad de vida de la población colombiana. El 7,37% de la población total manifestó no haber comido por falta de dinero. Esta situación afecta al 6,99% de la población que no presenta ningún tipo de limitaciones y aumenta hasta el 12,88% entre las personas que sí presentan algún tipo de limitaciones físicas o mentales (DANE 2005). Así mismo el informe indica que el 5,93% de todos los niños menores de cinco

¹² La estratificación socioeconómica es la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial (por estratos) los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones. Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas son seis: 1. Bajo-bajo; 2. Bajo; 3. Medio-bajo; 4. Medio; 5. Medio-alto; 6. Alto.

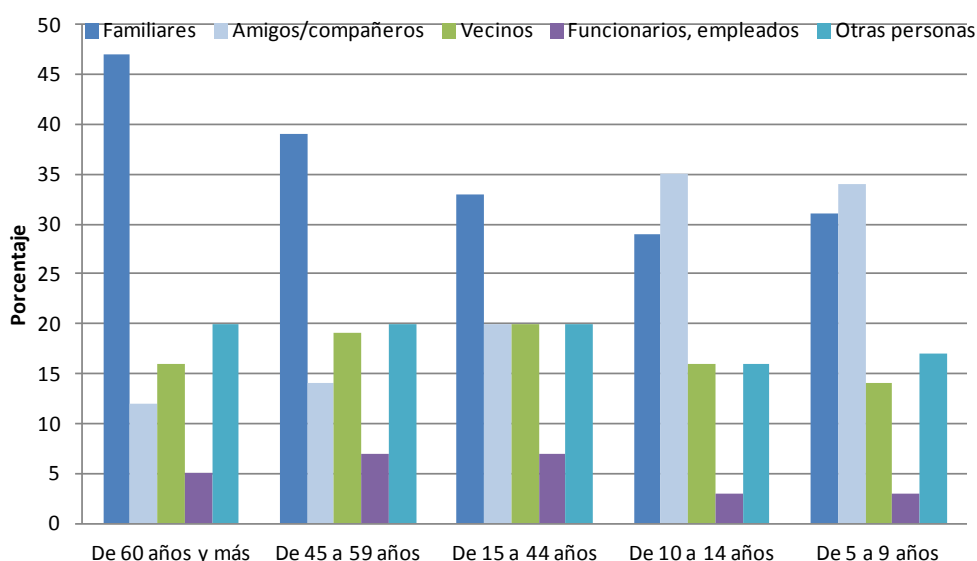
¹³ Institución de Estado responsable de atender y proteger a los menores.

años no dispusieron de la alimentación necesaria por falta de recursos económicos al interior de su hogar y que dicha cifra corresponde al 5,87% de los menores de 5 años sin limitaciones y al 8,32% de la población menor de cinco años con limitaciones permanentes.

3. Barreras físicas. El 48,5%, de las personas percibe barreras en la vía pública, el 34,4% de las personas se enfrenta a barreras al hacer uso del transporte público, tienen grandes dificultades para su movilidad, para asistir incluso a los servicios de salud, educación, rehabilitación y trabajo; el 12,7% de las personas registradas encuentra barreras físicas en los centros educativos y el 16,5% tiene barreras en los lugares de trabajo.

Pero, además de las barreras físicas, existen también barreras psicológicas en relación con las personas con discapacidad. El Registro para la localización y caracterización de Personas con Discapacidad (RLCPD) realiza la medición de las barreras actitudinales hacia las personas con discapacidad. Los datos del 2010 muestran que cerca del 22,6% de las personas en situación de discapacidad perciben actitudes negativas por parte de otras personas. Como muestra el gráfico 5.3, por grupos de edad, quienes se ven más afectados con esta situación son los menores de 10 a 14 años (35%), los niños de 5 a 9 años (33%) y las personas de 15 a 44 años (28%). Para las personas con discapacidad que perciben actitudes negativas, estas provienen especialmente de su propio grupo familiar. Así lo manifiestan el 31% de los niños de 5 a 9 años, el 29% de los niños de 10 a 14 años, el 33% de las personas entre los 15 y 44 años, el 39% entre los que tienen de 45 a 59 años y el 47% de los mayores de 60 años.

GRÁFICO 5.3
Barreras actitudinales hacia las personas con discapacidad por grupo de edad y grupo de referencia en Colombia



Fuente: Gómez Beltrán (2010). Cálculo a partir de Registro para la localización y caracterización de personas con discapacidad (RLCPD).

En los centros educativos parece que se presenta aún una actitud social de abierta exclusión. Según la información del Registro citado anteriormente, los niños con discapacidad que se encuentran en edad escolar declaran que quienes más les influyen con sus actitudes negativas son sus pares, sus amigos, sus compañeros. Así lo es para aquellos niños que perciben actitudes negativas y que están entre los 5 y 9 años de edad en un 34,3% de los casos, y para los que están entre los 10 y 14 años con un 35,4%.

5.2 GUATEMALA: CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

Guatemala contaba en 2012 con 15.082.831 de habitantes (OEI, 2014). Es un país multiétnico, multilingüe y pluricultural, en el que cohabitan tres pueblos indígenas (maya, xinca y garífuna¹⁴) y el pueblo Ladino¹⁵ (mestizo, blanco y criollo). El idioma oficial es el español. La Ley de Idiomas Nacionales (2003) oficializó el uso de los idiomas en cada comunidad lingüística y que los servicios públicos fuera implementados en los idiomas de los habitantes, con lo que se reconoce la existencia de 22 idiomas mayas¹⁶, el garífuna, el xinca y el español.

El Informe sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2013) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ubica al país con un 0.581 de Índice de Desarrollo Humano (IDH). Se destaca que Guatemala aún se encuentra a la cola de América Latina, ya que el IDH ubica al país en el puesto 133 de 186, con un IDH muy por debajo de la media de la región, que es de 0.741. La pobreza está focalizada en los 8 departamentos de mayoría indígena –superior al 52%– y los más rurales. En consecuencia, el Índice de Desarrollo Departamental para estos departamentos es inferior al promedio del país.

¹⁴ La civilización maya habitó una gran parte de la región denominada Mesoamérica, en los territorios actuales de Guatemala, Belice, Honduras, El Salvador y en el comprendido por cinco estados del sureste de México. El pueblo xinca, o etnia xinca, es una etnia amerindia, casi extinta, que se situaba en Centroamérica, en lo que hoy es Guatemala y El Salvador. Los garífunas son un grupo étnico zambo descendiente de africanos, caribes y arahuacos originarios de varias regiones de Centroamérica y el Caribe. Se estima que son más de 600.000 en Honduras, Belice, Guatemala, Nicaragua, y Estados Unidos.

¹⁵ El término ladino es derivado de la palabra “latino” y se utiliza en América Central y Chiapas, para referirse a la población mestiza o “hispanizada”. En Guatemala, la población ladina tiene reconocimiento oficial como grupo étnico, e incluye tanto a la población mestiza, como a la población de descendencia indígena que se considera mestizada culturalmente. Dicho grupo étnico es el grupo dominante y es definido por haber adoptado normas, idioma y vestimenta europea (López Álvarez y Pérez Guarnieri, 2012).

¹⁶ Achi, Akateko, Awaketeko, Ch’orti’, Chuj, Itz’a, Ixil, Jakalteko, Kaqchikel, K’iche’, Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi’, Q’anjob’al, Q’eqchi, Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz’utujil, Chalchiteko y Uspanteko.

La III Encuesta Nacional de Condiciones de Vida de 2011 (última realizada en el país) contrasta el crecimiento económico experimentado por Guatemala en los últimos años con la pobreza total, que ha empeorado. La brecha de pobreza y desigualdad se evidencia en que mientras que el 53% de la población sobrevive entre 547 dólares y 1.095 dólares al año, el PIB *per capita* indica 3.188USD para cada guatemalteco (Instituto Nacional de Estadística, 2011).

IMAGEN 5.2
Mapa lingüístico de Guatemala

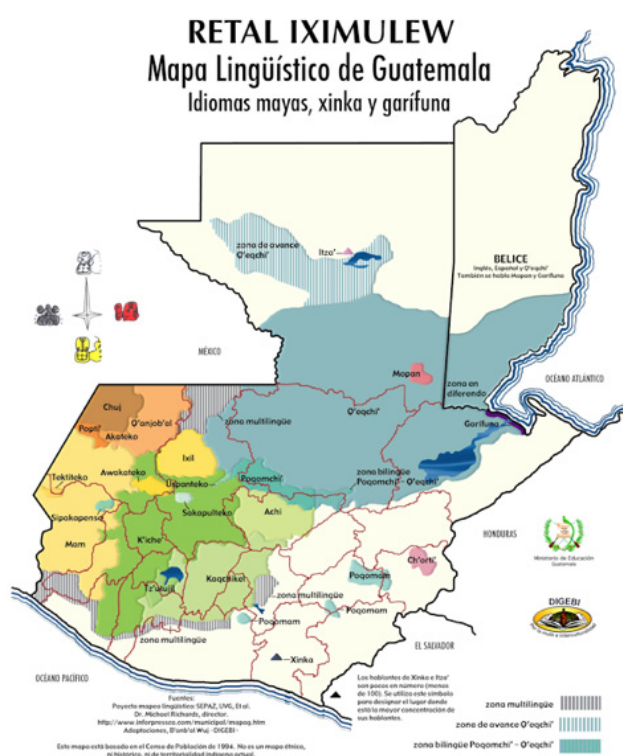
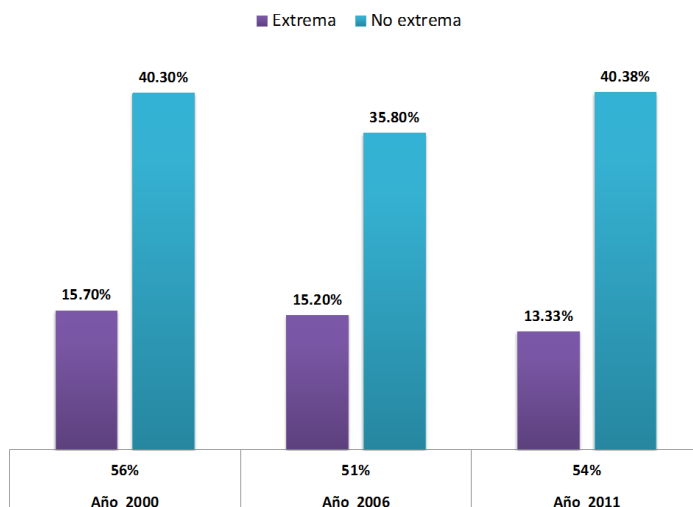


GRÁFICO 5.4
Incidencia de la pobreza a Nivel Nacional. Guatemala
Comparación años 2000, 2006 y 2011



Fuente: Encuesta Nacional de condiciones de vida. ENCOVI. (2011).

Entre los resultados principales de la Encuesta Nacional de Condiciones de Vida (INE, 2011) se encuentran:

- Un 13,33% de la población vive en pobreza extrema y un 40,38% lo hace en pobreza (véase gráfico 5.4).
- El nivel de pobreza total dentro de la población guatemalteca pasó de un 51% en 2006 a un 53.71% en 2011. Sin embargo, la pobreza extrema pasó de un 15.20% en 2006 a un 13.33% en 2011.
- Los mayores índices de pobreza se encuentran en los departamentos con mayor porcentaje de población indígena. Alta Verapaz es el departamento con más pobreza extrema dentro del país, con una tasa del 37.72%. En otras palabras, en Alta Verapaz, casi 4 de cada 10 personas son pobres en situación extrema. Así mismo es el departamento con más pobreza general, con una cifra de 78.24%.

Con relación a los datos educativos del país, según lo establecido en la Constitución Política de la República de Guatemala, la educación es obligatoria y gratuita, abarca el grupo de edad de los 5 a los 15 años e incluye la educación preprimaria (5 y 6 años), primaria (6 a 12 años) y el ciclo básico del nivel medio (13 a 15 años).

Guatemala ha tenido históricamente unos indicadores desfavorables en el campo de la educación. El Informe de Desarrollo Humano 2011 del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2011) indica que Guatemala ocupa el último lugar en años de escolaridad, ya que en promedio la población asiste 4,1 años, muy por debajo del promedio para América Latina, que es 7,8 años.

La tasa de analfabetismo en jóvenes de entre 15 y 24 años es del 14,5%, una de las más altas de América Latina. En 1989, la tasa de alfabetismo en jóvenes de 15 a 24 años era de 75%. Esto significa que, de cada 4 jóvenes, 3 sabían leer y escribir. Para el 2011, la tasa de alfabetismo aumentó a 87,01%; es decir, el país avanzó 12 puntos porcentuales en las últimas dos décadas. Aun así, para el mismo año, de cada 100 jóvenes entre 15 y 24 años de edad, 13 todavía no sabían leer y escribir. De acuerdo con las proyecciones de población, se estimó, para ese mismo año, que 388.557 jóvenes son analfabetos; de ellos, 167.920 son hombres y 220.637 mujeres. La tasa de alfabetismo en la población joven evoluciona, en parte como producto de las acciones del Comité Nacional de Alfabetización (CONALFA), y también por la política educativa de ampliación de cobertura del sistema regular en Preprimaria y Primaria (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

El Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) muestra cómo la tasa neta de matrícula del nivel primario descendió del 94,4% en 2006 al 92,8% en 2011, siendo la tasa de repetición en el citado año del 10,9%(OREALC-UNESCO, 2014).

Un factor importante que incide en los indicadores de eficiencia son las escuelas rurales distantes que funcionan con maestros unidocentes con recursos limitados. A ello hay que agregar la falta de pertinencia lingüística, ya que asistir a clases y recibirlas en un idioma que se comprende con dificultad no genera suficiente aprovechamiento escolar. En Guatemala, en el 2006, el 74% de los niños con edades comprendidas entre 7 y 12 años recibía clases en español exclusivamente (Ministerio de Educación de Guatemala, 2012).

Igualmente se evidencian brechas significativas entre niños y niñas. De cada 100 niños que no asisten a la escuela, 68 son niñas; por cada 100 hombres inscritos en secundaria solo hay 62 mujeres. El 33% de los jóvenes entre 13 y 18 años asisten a la escuela secundaria, con menor número para mujeres (Fundesa, 2010).

Las tasas de matriculación y finalización en primaria son particularmente bajas en los departamentos de Alta Verapaz y Quiché. Esta situación persiste en la educación secundaria, donde las tasas de matriculación (34,7% para ciclo básico y 20% para diversificado) son las más bajas de América Latina (ONU, 2009).

En el conjunto del país, se establece que el 49% de las escuelas no cuentan con agua potable; un 36% carece de energía eléctrica; un 8% reporta tener el techo en malas condiciones; un 5% las paredes en mal estado y un 8% el piso en mal

estado. Solamente el 15% de establecimientos del sector oficial cuenta con las condiciones de calidad necesarias para desarrollar sus actividades (ONU, 2009).

Los indicadores de calidad presentan importantes retos. Si acudimos a la tabla 5.4 “Diferencia entre puntuaciones medias en matemáticas de TERCE y SERCE de 3.º y 6.º grado de primaria” los alumnos de Guatemala muestran un rendimiento significativamente más alto en TERCE que en SERCE. Así mismo, como puede observarse en la siguiente tabla, ocurre lo mismo con los resultados comparados SERCE-TERCE en la prueba de lectura de tercer y sexto grado. A pesar de la mejora de los resultados hay que destacar que los alumnos de Guatemala obtienen en las pruebas SERCE y TERCE bajos resultados en comparación con otros países latinoamericanos tanto en la prueba de matemáticas como en la de lectura, únicamente Nicaragua, Panamá, Paraguay y República Dominicana obtienen puntuaciones inferiores en la prueba TERCE.

TABLA 5.9
Diferencia entre puntuaciones medias en lectura de TERCE y SERCE de 3.º y 6.º grado de primaria

	3.º grado de primaria			6.º grado de primaria		
	SERCE	TERCE	SECE/TERCE (diferencia)	SERCE	TERCE	SECE/TERCE (diferencia)
Argentina	510,04	512,48	2,44	506,45	508,58	2,13
Brasil	503,57	519,33	15,76*	520,32	523,93	3,61
Chile	562,03	571,28	9,25	546,07	557,01	10,94*
Colombia	510,58	519,10	8,52	514,94	525,57	10,63
Costa Rica	562,69	542,83	19,86*	563,19	545,5	17,69*
Ecuador	452,41	508,43	56,02*	447,44	490,7	43,26*
Guatemala	446,95	494,86	47,91*	451,46	489,03	37,57*
Honduras		496,81			479,19	
México	530,44	519,39	11,05*	529,92	528,77	1,15
Nicaragua	469,8	478,01	8,21*	472,92	478,96	6,04
Panamá	467,21	489,93	22,72*	472,05	482,63	10,58*
Paraguay	469,09	480,94	11,85*	455,24	469,14	13,9*
Perú	473,98	521,39	47,41*	476,29	505,44	29,15*
R. Dominicana	395,44	454,03	58,59*	421,47	455,94	34,47*
Uruguay	522,65	524,17	1,52	542,15	531,79	10,36
PAÍSES (promedio)	491,21	509,73	18,52*	494,28	506,64	12,36*

Fuente: OREALC— UNESCO (2014).

5.2.1 Situación social y educativa de la población indígena

Desde la colonización española, la población indígena en Guatemala ha sufrido expropiación de tierras, sometimiento y marginación. A mediados del siglo XX se intentó mejorar la situación, con una fuerte sensibilidad social, sobre todo durante la apertura socialista de Arévalo y Arbenz (1944-1954), pero el golpe militar de Castillo Armas restauró bruscamente el esquema precedente y dio inicio a una larga y aguda represión armada excluyente. Se estima que en 36 años se produjeron entre cien y doscientas mil muertes violentas de indígenas. Los militares destruían a los mayas para poder “redefinir” mejor qué era, según ellos, el “verdadero” maya (VV.AA, 2009).

Posteriormente, los propios indígenas asociados en diferentes organizaciones comenzaron a luchar para revertir su situación, asociados al Comité de Unidad Campesina (CUC) o involucrados en guerrillas (como el Ejército Guerrillero de los Pobres, EGP).

Pero la transición se consolida solo con el retorno a la democracia, con el surgimiento de organizaciones como MajawilQ’ij y la Coordinadora Nacional Indígena Campesina (CONIC) y los acuerdos de paz, en particular el dedicado a “Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” (diciembre de 1996). Este Acuerdo dice: “Se reconoce la identidad del pueblo maya así como las identidades de los pueblos garífuna y xinka, dentro de la unidad de la nación guatemalteca, y el gobierno se compromete a promover ante el Congreso de la República una reforma de la Constitución de la República en este sentido”. La ley reconoce los idiomas indígenas como nacionales y fomenta su uso público. También se tipificó el delito de discriminación.

La importancia histórica del Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas¹⁷ permite reconocer un antes y un después en la lucha de los Pueblos Indígenas por ser reconocidos como ciudadanos de pleno derecho, en la imperiosa necesidad de la reforma de Estado con enfoque intercultural y en la construcción de la nación con capacidades multiculturales. Este Acuerdo, firmado el 31 de marzo de 1995, reconoce que “los habitantes de los Pueblos Indígenas han sido marginados en la toma de decisiones en la vida política del país (...), en consecuencia, es necesario institucionalizar la representación de los Pueblos Indígenas (...). Por lo tanto, el Gobierno se compromete a promover las reformas legales e institucionales que faciliten, normen y garanticen tal participación”.

¹⁷El Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (AIDPI) fue el quinto de los doce Acuerdos de Paz suscritos por el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), para alcanzar soluciones pacíficas a los principales problemas que generaron el Conflicto Armado Interno.

(Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas. México, D.F. 31 de marzo de 1995).

El censo 2002 y los datos proyectados del Instituto Nacional de Estadística indican que el 40% de la población es indígena (38,3% declaró ser maya, y 1,7% xinka y garífuna). Organizaciones indígenas afirman que el porcentaje de su población es mayor al oficial, ya que parte de la población no se reconoce como indígena, igual que ocurre con la población afrodescendiente en Colombia.

La población indígena de Guatemala está ubicada principalmente en 12 de los 22 departamentos que conforman la división administrativo-territorial del país. En el Informe de Desarrollo Humano 2011, se reporta una proporción significativa de población indígena: cinco departamentos (Totonicapán, Sololá, Alta Verapaz, Quiché y Chimaltenango) presentan porcentajes entre el 75 y 100%; en otros cuatro departamentos (Huehuetenango, Baja Verapaz, Quetzaltenango y Suchitepéquez) representan entre el 50 y 75% del total. En tres casos (Sacatepéquez, San Marcos y Petén) la población indígena representa entre 25 y 50% de la población total y en los otros 10 departamentos del país el porcentaje es menor del 25%.

La mayoría de la población indígena de Guatemala es hablante de alguno de los 22 idiomas pertenecientes a la familia lingüística maya. No obstante, el castellano es la lengua franca utilizada para la realización de las diversas actividades productivas en la múltiple vida social y política. Quienes no lo hablan están en una gran desventaja comunicativa interétnica.

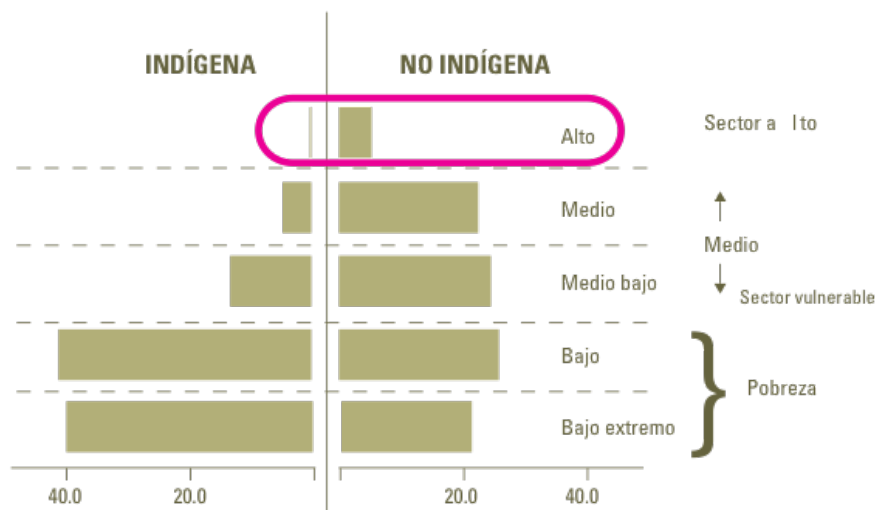
Las diferentes comunidades mayas, además de ser una familia lingüística, culturalmente comparten muchos rasgos comunes: por ejemplo el cultivo del maíz y otros productos agrícolas relacionados con este o el uso de los diferentes calendarios mayas. Estos y otros rasgos compartidos manifiestan la unidad lingüística y cultural con los antiguos mayas de la época Preclásica y Clásica, conocida comúnmente como la gran civilización maya.

Actualmente existen graves problemas sociales y económicos que afectan a gran parte de la población indígena en relación al acceso a la tierra, derechos sociales y laborales, servicios públicos y el reconocimiento efectivo de la administración de justicia indígena. Durante siglos, en la época colonial y en la independiente, los pueblos indígenas de Guatemala no han sido igualmente incluidos en el proceso de desarrollo y no es sino hasta época reciente que el reconocimiento de sus derechos políticos, entre ellos el goce pleno de su ciudadanía, ha dado oportunidad para iniciar su incorporación a las diversas instancias de la vida nacional.

No obstante, en su mayoría, sus integrantes ocupan los estratos más bajos de la estructura social y la raíz colonial de la dominación que se mantiene los hace víctimas de racismo y discriminación.

Las asimetrías en el acceso al desarrollo dan cuenta de la exclusión que se pone de manifiesto al comparar la estructura socioeconómica de las poblaciones indígena y no indígena del país. Según se puede observar en el gráfico 5.5, la población indígena tiende a concentrarse en los estratos más bajos. Más de 80% de la población indígena se ubica en los estratos bajo y bajo extremo, es decir, que de cada diez personas, ocho se encuentran en el fondo de la estructura social, mientras que su participación en el estrato medio es de 5% en total. El sector alto está compuesto en el 95% por población no indígena.

GRÁFICO 5.5
Distribución de la población indígena y no indígena según estrato socioeconómico, 2004. Guatemala



Fuente: Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2005). Diversidad étnico- cultural: la ciudadanía en un Estado plural. PNUD. Guatemala.

La distribución rural/urbana está diferenciada étnicamente de manera que, mientras casi dos tercios de la población ladina o no indígena es urbana, solamente un tercio de los indígenas se ubican en áreas urbanas. De acuerdo al Informe de Desarrollo Humano 2011 (PNUD, 2011), la diferenciación urbano/rural según etnicidad obedece a una modalidad de inserción en la actividad productiva que ha dejado históricamente a la población indígena vinculada al campo, la agricultura y, por consiguiente, al asentamiento al área rural. Por otra parte, en el departamento de Guatemala, que tiene la mayor concentración urbana de todo el país, únicamente el 13,5% de su población se autoidentificó como indígena en el censo de 2002.

Con relación a la situación educativa, la brecha entre la población indígena y la no indígena es de más de 3 años. En el nivel primario, el 37% de los alumnos pertenecen a alguna comunidad étnica maya y 63% son no indígenas. En el ciclo básico, la cobertura disminuye al 21.91% de jóvenes indígenas y al 78.09% no indígenas. En el ciclo diversificado solamente el 13.15% de los jóvenes inscritos son indígenas. Merece la pena destacar que se observa una tendencia a la paridad entre niños y niñas indígenas inscritos en todos los niveles educativos (Fundesa 2012).

Las regiones indígenas presentan más rezago en alcanzar la primaria completa. Los municipios que presentan menor porcentaje de cobertura son municipios cuya población en su mayoría es indígena. Igualmente, el indicador de analfabetismo en jóvenes entre 15 y 24 años corresponde al 50% en las regiones de mayoría indígena (Secretaría de Planificación y Programación Guatemala, 2010).

La Educación Bilingüe responde a las características, necesidades e intereses de los alumnos indígenas, en lugares conformados por diversos grupos étnicos y lingüísticos y se lleva a cabo a través de programas en los subsistemas de educación escolar y educación extraescolar o paralela. Esta se realiza para afirmar y fortalecer la identidad y los valores culturales de las comunidades lingüísticas. Cabe señalar que la cobertura de la educación bilingüe es baja en un país cuya población indígena es mayoritaria. A lo largo de los años ha habido aumentos considerables en los esfuerzos del Ministerio de Educación en relación a la educación intercultural bilingüe. En 1995, se creó la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, como entidad rectora de la educación bilingüe intercultural de las comunidades mayas, xinka y garífuna y en 2003 se creó el Viceministerio de Educación Bilingüe Intercultural.

La Educación Bilingüe Intercultural se estableció inicialmente en 40 escuelas piloto en los cuatro idiomas mayas mayoritarios; más tarde se introdujo la pre-primaria bilingüe. El número de escuelas, estudiantes y docentes ha aumentado desde entonces, aunque todavía no se ha logrado una cobertura adecuada a la proporción de la población indígena del país. Para el año 2009, del total de establecimientos de educación primaria, el 20.6% se clasificaba bajo la modalidad bilingüe intercultural. Más del 95% de ellos pertenecía al sector público y del total de establecimientos bilingües interculturales, más del 30% se encontraba en el departamento de Alta Verapaz.

En los departamentos con mayor población indígena, Totonicapán, Sololá y Alta Verapaz, según las estadísticas del Ministerio de Educación, del total de estable-

cimientos en preprimaria y primaria en el 2009, solo el 51.8%, 53.6% y 66.0% respectivamente, funcionaban en la modalidad bilingüe intercultural. Tomando en cuenta que el total de alumnos inscritos en ese mismo año y nivel educativo, el 99.3% en Totonicapán, 93.7% en Sololá y 87.9% en Alta Verapaz, eran indígenas, se percibe la necesidad de reforzar la modalidad bilingüe.

En el informe “Evaluación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en Guatemala” (Pop, 2010) se señalan diferentes debilidades de la Educación Bilingüe Intercultural:

- Desconocimiento del marco legal de los derechos de los pueblos indígenas.
- Deficiente preparación de docentes y limitada contratación de docentes capacitados.
- Falta de materiales y recursos adecuados.
- Falta de presupuesto.
- Resistencia de algunos alumnos, maestros y padres de familia indígenas, por la baja autoestima respecto a sus idiomas y cultura.
- No es prioridad en políticas locales.
- Persiste oposición de sectores políticos y económicos poderosos.
- Su diseño no potencia la cultura, cosmovisión y arte indígena.

La educación intercultural sigue siendo un reto y no debe limitarse a los pueblos indígenas, de modo que se pueda construir una cultura de respeto a la diversidad y de compromiso social. Se hace necesaria la transversalización de los derechos de los pueblos indígenas en todas las acciones educativas, iniciando con la actividad curricular. La enseñanza que recibe la niñez indígena sobre su historia, tradición oral, filosofía, valores, principios, idioma y otras prácticas ancestrales, se pierde en la escuela.

En los encuentros realizados para la elaboración del informe “Evaluación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en Guatemala” (2010), la comunidad indígena denuncia cómo se discrimina a los niños, niñas y adolescentes indígenas, inclusive a padres de familia por hablar un idioma maya, usar traje típico o tener un apellido indígena o cómo en algunas escuelas y colegios se prohíbe el uso del idioma y el traje. Se señala que en los colegios privados admiten a los indígenas imponiendo creencias religiosas que afectan su desarrollo e identidad; se cuestiona su capacidad y conocimiento por

el hecho de ser indígena y permanece la obligatoriedad en el uso de uniformes, provocando el abandono acelerado del uso de los trajes regionales mayas.

Para evitar estos sucesos, la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo ha impulsado en los últimos años campañas en contra del racismo y la discriminación racial, ha editado materiales, ha implementado diplomados, capacitaciones, encuentros y ha buscado coordinación con el ministerio de Educación para la eliminación de prejuicios y la discriminación en el ámbito educativo.

Con relación a la participación ciudadana de la población indígena, su presencia en puestos públicos ha sido muy limitada respecto a los cargos de decisión. Las manifestaciones más claras de exclusión y racismo se encuentran en la falta de participación pública y política. Se reconoce que en los últimos años han existido avances, como la inclusión de pueblos indígenas para votar, la participación política a nivel local (municipal y departamental) o el incremento en el porcentaje de ciudadanos empadronados, pero todavía su participación es limitada en los niveles de toma de decisión nacional. Únicamente hay un partido político que tiene base y planteamiento ideológico indígena. Los Acuerdos de paz en Guatemala subrayan la importancia de la participación política para los procesos de reconstrucción, reconciliación y democratización de Guatemala. Como parte del capítulo de Derechos Políticos, Sociales y Económicos, el Acuerdo sobre Identidad de los Pueblos Indígenas establece compromisos sobre la participación política de los pueblos indígenas.

Esta falta de participación afecta particularmente a las mujeres, quienes sufren un grado mayor de vulnerabilidad por no tener igualdad de condiciones con los hombres y que en la mayoría de los casos son relegadas al ámbito del hogar en un sistema patriarcal dominante. El Comité para la eliminación de la discriminación contra la mujer (CEDAW) reconoce la activa participación política de las mujeres a nivel comunitario, pero ha manifestado su preocupación por la escasa representación en los órganos selectivos y la administración pública a todos los niveles, así como por la aparente falta de conciencia e interés de los partidos políticos de incluir a un mayor número de mujeres, la carencia de Documento Personal de Identificación y su inscripción en el padrón electoral (ONU, 2009).

Con relación al sector salud, las cifras reflejan un porcentaje alto de abandono por parte del Estado de Guatemala hacia la población guatemalteca, y son los pueblos indígenas quienes sufren en mayor grado esta afectación. Las diferencias en el acceso a servicios básicos están vinculadas en muchas ocasiones a un

efecto de ruralidad. La cobertura de los servicios es más alta en las áreas urbanas, en las que se encuentra una menor población indígena.

Entre las carencias más agudas sobresale la falta de acceso a un suministro suficiente de alimentos nutritivos. La prevalencia de malnutrición crónica en Guatemala, que se cifra en el 43.4%, sitúa al país en cuarto lugar mundial y primero en América Latina. Los datos desglosados ponen de manifiesto la gravedad de la situación, en especial para los pueblos y niños indígenas. El 58.6% de los niños indígenas menores de 5 años sufren malnutrición.

Entre los actores que afectan en mayor medida a los pueblos indígenas se encuentran la falta de centros de servicio de salud en las áreas rurales o cerca de las comunidades indígenas. La población indígena denuncia la falta de sensibilidad del personal médico respecto al conocimiento de los medios ancestrales y medicinas tradicionales de salud y la resistencia de doctores a trabajar en áreas rurales o indígenas. Así mismo el sistema de salud no incorpora la prestación de servicios de salud de manera bilingüe, lo que genera deficiencias en la comunicación respecto a los servicios que se brindan o demandan. Los centros de salud son distantes de las comunidades y eso significa para los pueblos indígenas gastos de transporte, tiempo y falta de atención inmediata.

Con la intención de concretar los compromisos de paz, se produce en el año 2000 la creación del Programa Nacional de Medicina Tradicional y Alternativa con el objetivo de conocer, rescatar y valorar las diferentes prácticas, conocimientos y terapeutas del modelo maya. Otra iniciativa a destacar es la creación y funcionamiento de la Unidad de Atención de la Salud de los Pueblos Indígenas e Interculturalidad en Guatemala en el 2009, con el objetivo de contribuir a la creación de condiciones políticas y estratégicas para el desarrollo de la salud de los pueblos indígenas.

5.2.2 Situación social de población afrodescendiente en Guatemala: los garífunas

Aparte de los idiomas mayas que se hablan actualmente en Guatemala, en el país hay dos idiomas adicionales hablados por poblaciones más reducidas: el xinka y el garífuna. Debido a la vinculación que la población afrodescendiente tiene en el presente estudio, a continuación se presenta una breve descripción sobre la población garífuna.

La cultura garífuna tiene su origen a inicios del siglo XVII, en la isla de San Vicente, Antillas Menores, a raíz de la llegada de un grupo de africanos que venían

en un barco portugués que se dirigía a Brasil. Los africanos se refugiaron en la isla, en donde iniciaron un proceso de mestizaje con el pueblo Caribe, originario del continente, del que adoptaron sus costumbres y lenguas. Durante el período colonial (1797 a 1820), estos habitantes fueron conocidos como caribes negros vicentinos; en la época independiente, de 1821 en adelante, se les conoció como morenos, pero ya desde 1980 se les identificó como garífunas, tal como ellos se autodenominan.

Como producto de los movimientos reivindicativos mundiales, los garífunas han cobrado conciencia de la importancia de reivindicar su lengua, sus tradiciones, su espiritualidad y su cultura. En el Segundo Congreso Lingüístico Nacional, celebrado en Quetzaltenango en 1984, la delegación de Livingston se presentó formalmente como comunidad lingüística garífuna, y en el Acuerdo Sobre Identidad y Derechos Indígenas se reconoció el carácter del pueblo Garífuna en la unidad del Estado guatemalteco. En el año 2001, la UNESCO clasificó el lenguaje, la música y la danza garífuna como una de las diecinueve obras maestras del patrimonio oral e intangible de la humanidad.

Los garífunas tienen un fuerte sentido de unidad, se refieren a ellos como la nación que excede los bordes políticos. Se resalta el hecho de que, la constante movilidad de los garífunas radicados en Estados Unidos y sus descendientes permanecen fieles a su cultura y a su adscripción identitaria, incluso diferenciándose claramente de otros afrodescendientes. (López Álvarez y Pérez Guarnieri, 2012).

Las comunidades garífunas han pasado por sucesivas migraciones; actualmente, están ubicadas en regiones de la costa atlántica del istmo centroamericano, de Belice a Nicaragua, si bien su mayor concentración poblacional está en Honduras. Algunos datos, no oficiales, indican que son aproximadamente cien mil personas, localizadas en 36 comunidades y cuatro asentamientos (en los cuatro países). La comunidad garífuna ubicada en Guatemala –especialmente en Livingston y Puerto Barrios, Izabal– asciende a 6.000 personas, y poco menos de la mitad de la población ha emigrado a Estados Unidos y Belice. Según el censo de 2002, la población garífuna comprende 5.040 personas (UNICEF, 2009).

5.2.3 Situación educativa y social de las personas con discapacidad

Actualmente no se dispone en Guatemala de un sistema de registros administrativos que contengan la disponibilidad de la información continua, permanente y obligatoria sobre la situación de las personas con discapacidad. No obstante, la Secretaría de Bienestar Social de la Presidencia de la República llevó a cabo,

con la asistencia financiera del Banco Interamericano de Desarrollo, la Encuesta Nacional de Discapacidad (ENDIS) en el año 2005, como parte del Programa de Apoyo al Alivio de la Exclusión de la Población Discapacitada. La investigación, con desagregación a nivel nacional y regional, cumplió con los objetivos de producir información estadística que sirviera de base para identificar la prevalencia, causas y tipos de discapacidad.

Hasta ese momento, la única información oficial, debidamente sistematizada sobre el tema de la discapacidad en los hogares guatemaltecos (no de personas) era la procedente de los Censos de Población y Habitación de 1994 y de 2002. En el XI Censo de Población de 1994, se obtuvo alguna información sobre el número de personas con discapacidad, al incluir una pregunta específica sobre cada persona con discapacidad en el hogar. En el Censo de 2002 se continuó con el proceso de recopilar información sobre este tema, pero la única pregunta incluida se refirió a la existencia de alguna persona con discapacidad en el hogar. El cambio de pregunta ya no permitió conocer la incidencia de la discapacidad en las personas, sino únicamente en los hogares.

El décimo Censo Nacional de Población y de Habitación de 1994 cuantificó 59.840 personas con algún tipo de discapacidad. Para el año 2002, del total de hogares del país el 6.2% reportaron una o más personas con algún tipo de discapacidad.

En este contexto, la citada encuesta ENDIS es el primer y único esfuerzo de recopilación, sistematización y análisis específico de la discapacidad en Guatemala. Esta consistió en dos formularios: uno en relación a los hogares y otro en relación a las personas. La información recopilada fue sobre datos de la vivienda y del hogar, ingresos del hogar, equipamiento del hogar, datos educativos y capacitación para el trabajo, atención y acceso a servicios integrales (tipo de discapacidad, discapacidad principal, causa, tiempo de discapacidad, atención a la discapacidad, etc.), condición de actividad, exclusión y participación social.

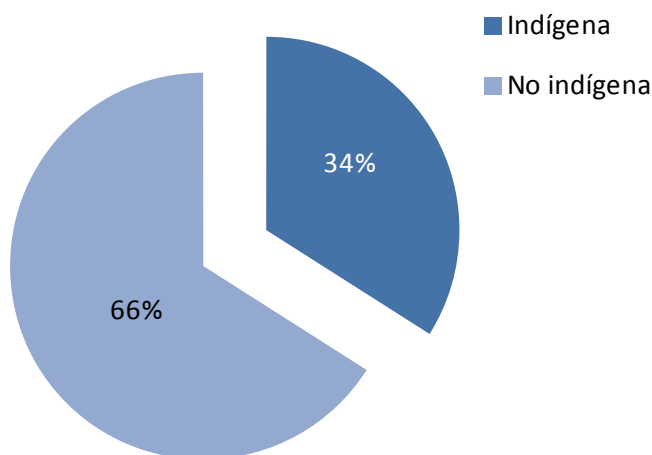
Es importante resaltar que los resultados hacían referencia únicamente a personas con discapacidad mayores de seis años, debido a que el Instituto Nacional de Estadística consideró que era muy difícil determinar en los menores de 6 años si la discapacidad iba a tener carácter de larga duración o transitoria. Los principales resultados de la encuesta, recogidos en el informe “Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad en Guatemala” (INE, 2006), son:

- La tasa de prevalencia de la discapacidad es de 3.74%.

- En el 14.5% de los hogares habita por lo menos una persona con discapacidad. Esto indica que la presencia de personas con discapacidad en los hogares en 2005 era mucho mayor que la que el Censo de 2002 registró (6.2%).
- El 63% de las causas de la discapacidad podrían evitarse con acciones preventivas, desde la perspectiva médica y a través de acciones que mejoren la convivencia y seguridad ciudadanas.
- El 78% de las personas con discapacidad no recibe atención especializada. Las causas principales son la falta de dinero, el desconocimiento de la existencia de los servicios o inexistencia de estos en la localidad, así como la falta de motivación personal o de apoyo de la familia.
- El 48.2% de las personas con discapacidad se encuentran en el área urbana y el 51.8% en el área rural.
- Más de la mitad de los jefes de hogar que son personas con discapacidad están desempleados. En el área rural, el 56% de ellos están ocupados y en el área urbana solo el 43%. El mayor porcentaje de empleo en personas con discapacidad en el área urbana se corresponde con el empleo en la agricultura, ya que dos terceras partes de las personas con discapacidad trabajan en dicho sector (sector económico que no necesita de cualificación profesional).
- Más de la mitad de los hogares con personas con discapacidad (52.1%) tienen ingresos mensuales menores a 157,20 dólares, lo que implica que el 52% de los hogares con discapacidad son pobres.
- La prevalencia de la discapacidad relacionada con la etnia (clasificada solamente como indígena y no indígena), es marcadamente superior en el grupo étnico no indígena, ya que del total de personas con discapacidad en el país, el 66% pertenece a este grupo, en tanto que solo el 34% de los afectados manifestó pertenecer a la etnia indígena. No obstante dicho dato es relativo, ya que existen muchos hogares en los que no se produce la aceptación pública de la existencia de una persona con discapacidad.

GRÁFICO 5.6.

Población con discapacidad por grupo étnico indígena– no indígena. Guatemala



Fuente: Instituto nacional de estadística. Encuesta Nacional de Discapacidad 2005.

La falta de información sobre el estado y la situación de las personas con discapacidad indica que estas no cuentan con condiciones adecuadas para su atención. Los datos a los que se ha tenido acceso reflejan la preocupante situación de dicha población en relación al limitado acceso a la educación, la salud y la vida comunitaria y cultural, así como la insuficiencia de las medidas adoptadas por el Estado a este respecto.

Con relación a la atención educativa de las personas con discapacidad, es necesario destacar que la política educativa de inclusión de los alumnos con discapacidad en el sistema educativo en Guatemala es bastante incipiente. El Ministerio impulsó la Política y Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales en el año 2000.

Sintetizando la situación previa a esa fecha, pueden mencionarse los hitos en la atención educativa a las personas con discapacidad:

- En el período de 1945-1969 se inició en Guatemala la atención educativa para personas con discapacidad a través de instituciones privadas, interesadas en la atención de la discapacidad sensorial. No fue hasta 1969 cuando el Estado comenzó a interesarse por la educación especial. Ese año se emitió el Decreto 317, Ley Orgánica de Educación, con el que se instituyó la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial.

- En 1974 se creó la Dirección de Rehabilitación de Niños Subnormales (designación de la época para personas con discapacidad), como dependencia de la Secretaría de Asuntos Sociales de la Presidencia de la República y en 1976 se le transformó en Dirección de Asistencia Educativa Especial.
- A fines de los años setenta surgieron otras iniciativas acerca de la educación especial. En particular, algunas universidades del país comenzaron a impartir carreras de nivel técnico relacionadas con educación especial y en 1985, como parte de la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial del Ministerio de Educación, se inicia el Departamento de Educación Especial, con el Programa de Aulas Integradas en escuelas regulares del nivel primario de la ciudad capital.
- Hacia los años noventa se iniciaron los movimientos de padres y madres de niños, niñas y jóvenes con discapacidad, quienes impulsaron la creación de Escuelas o Centros de Educación Especial en el interior de la República.
- En 1995 se crearon los primeros puestos para docentes de educación especial y al año siguiente el Congreso de la República aprobó la Ley de atención a las personas con discapacidad. Ese mismo año fue creado el Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (CONADI) y desde 1996 la Asociación de Capacitación Técnica en Educación y Discapacidad (ASCATED) realiza acciones en beneficio de la población con discapacidad.
- La Comisión Multisectorial de Integración Escolar fue creada en 1997 como respuesta a las necesidades de educación especial al desaparecer la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial.

Como se ha indicado, el Ministerio impulsó la Política y Normativa de Acceso a la Educación para la Población con Necesidades Educativas Especiales en el año 2000 y en la actualidad la Unidad de Educación Especial forma parte de la Dirección General de Calidad y Desarrollo Educativo (DIGECADE) del Ministerio de Educación.

Entre los datos publicados en la Política de Educación Inclusiva, para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008), se pueden destacar las siguientes informaciones de la Encuesta Nacional de Discapacidad (INE, 2005):

1. La causa principal por la que las personas con discapacidad no asisten a la escuela es la edad y no su condición de discapacidad.
2. El 89% de edificios escolares presenta barreras arquitectónicas para la población con discapacidad.

3. El sector privado atiende al 54% de la población con acceso a servicios de educación especial y el sector público al 46%.
4. Del total de personas con discapacidad, el 14% asiste a la escuela, el 20% había cursado hasta tercero de primaria y el 52% no tenía ningún grado de escolaridad.
5. Únicamente el 6% de las personas con discapacidad conocen un servicio o escuela de educación especial.
6. Los servicios a los que más acceden las personas con discapacidad son los de rehabilitación física en hospitales públicos.

El documento que recoge esta información (CONADI, 2006) denuncia que la baja autoestima, el abandono, la explotación de la propia condición de discapacidad o de la persona, por parte de familiares o de quienes les cuidan, es un fenómeno creciente en Guatemala. Aunque no hay registro estadístico de cómo ha evolucionado esta situación, la magnitud de la misma puede percibirse a través de la presencia, cada vez mayor, de personas con discapacidad apelando a la caridad pública en las calles de las principales ciudades del país.

El informe caracteriza la situación social de las personas con discapacidad en Guatemala a través de los siguientes indicadores:

- Servicios especializados escasos y centralizados.
- Desconocimiento de las personas con discapacidad sobre las instituciones que prestan servicios, lo que dificulta la detección temprana.
- Ingresos escasos para acceder a servicios especializados.
- El tema de la discapacidad no es prioritario para el Estado y el gobierno.
- Debilidad de las organizaciones de y para personas con discapacidad.
- Invisibilidad del tema en las políticas sociales sectoriales.
- Cultura paternalista y asistencialista en la sociedad y sus instituciones.

5.3 ESPAÑA: CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

España es un país europeo de 46.217.961 de habitantes, con un sistema político parlamentario y bicameral y organizado en 17 comunidades autónomas con amplias competencias en la organización y gestión de la educación.

El PIB *per cápita* por paridad del poder adquisitivo de España en 2012 fue de 32.682 dólares (datos Banco Mundial en OEI, 2014) y su índice de Desarrollo Humano ha aumentado de 0,863 puntos en 2010 a 0,885 puntos en 2013 (OEI, 2014), situándose en el puesto más elevado de los países iberoamericanos, si bien en niveles similares a los de otros países del ámbito europeo.

Con relación al sistema educativo la educación obligatoria y gratuita abarca el grupo de edad de los seis a los 16 años e incluye la educación primaria y secundaria. La educación primaria comprende, en total, seis cursos académicos, que se cursan ordinariamente entre los seis y los doce años de edad y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) consta de cuatro cursos académicos que se cursan ordinariamente entre los 12 y los 16 años de edad. La Educación Infantil es la etapa educativa que atiende a niñas y niños desde el nacimiento hasta los seis años y se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años; el segundo, que es gratuito, va desde los tres a los seis años de edad.

Teniendo carácter voluntario, este segundo ciclo se ha generalizado en toda España, de modo que en la actualidad prácticamente el 100% de los niños y niñas de 3 a 6 años acuden al colegio.

Un rasgo característico ha sido los cambios educativos impulsados por las leyes generales en los últimos 40 años. A continuación se presenta un resumen de las principales reformas legislativas en materia de educación en España:

- Ley General de Educación aprobada en 1970. Fue un importante esfuerzo para adecuar la oferta educativa a las perspectivas del desarrollo económico que el país empezaba a vivir. Extendió la educación obligatoria hasta los 14 años con carácter comprensivo (EGB). La crisis económica de 1973 retrasó su aplicación. Los recursos necesarios para conseguir que todos los alumnos estuvieran escolarizados hasta los 14 años se comprometieron en los denominados Pactos de la Moncloa, en 1977.
- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE): aprobada en 1990, tuvo como objetivo principal extender la educación obligatoria hasta los 16 años con un modelo comprensivo e integrador. Entre sus avances se encuentran la importancia otorgada a la educación infantil, la organización de las nuevas etapas educativas, el nuevo diseño de

la Formación Profesional, el modelo curricular y las medidas para mejorar la calidad de la enseñanza.

- Ley Orgánica de Educación (LOE): mantiene la visión y los modelos de la LOGSE, pero incorpora propuestas importantes para mejorar el funcionamiento del sistema educativo. Cabe destacar, además, el apoyo especial a la educación infantil, los proyectos de atención a los centros que escolarizaban, algunos con riesgo de abandono escolar y los modelos de inclusión de la población inmigrante.
- Ley Orgánica para la mejora de la Calidad de la Enseñanza (LOMCE) aprobada a finales de 2013. Supone un giro ideológico en el sistema educativo, cuyos cambios principales han sido la incorporación de una reválida para obtener el título de la ESO, la comparación y publicación de los resultados de los centros, la separación de alumnos en el cuarto o tercer curso de la ESO, la mayor autonomía de los centros, la Formación Profesional como itinerario alternativo, la equiparación de la enseñanza pública y privada y la centralización del currículo.

Marchesi y Martin (2014) realizan un análisis de la situación del sistema educativo en comparación con la Unión Europea y con los países de la OCDE:

1. El porcentaje de alumnos que obtienen el título de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ha mejorado desde 2002 a 2012, sobre todo por la superación de los módulos voluntarios de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que conducen al título de ESO y, en especial, por la modalidad de educación para adultos. El porcentaje promedio de titulados entre 20 y 24 años se sitúa en torno al 84%.
2. La tasa de abandono escolar entre los 18 y los 24 años ha descendido 5 puntos en los últimos dos años, hasta el 26,3% (posiblemente por el impacto de la crisis económica, que fuerza a los jóvenes a seguir estudiando al no encontrar empleo, pero quizás también por la mayor flexibilidad del sistema educativo establecida por la LOE para ofrecer nuevas posibilidades escolares). A pesar de estos avances, se destaca que el porcentaje de jóvenes que no estudian entre los 18 y los 24 años está en el 14% en la UE, un dato que coloca a España en una de las últimas posiciones.
3. Los resultados obtenidos en las competencias evaluadas por el informe PISA 2012 se sitúan algo por debajo de los países participantes.
4. España se encuentra entre los países de mayor equidad (Informe PISA 2012). El sistema educativo español se encuentra bien situado en esta dimensión, a pesar de sus históricas desigualdades sociales, de la llegada a las escuelas de decenas de miles de alumnos inmigrantes (como se verá en el siguiente epígrafe) y de la construcción tardía de un moderno sistema educativo.

5. Con relación a la educación infantil, España se encuentra en el grupo de países de la Unión Europea con tasas más altas de escolarización.
6. En los estudios superiores, la titulación universitaria en España es del 32 % en 2011, inferior a las tasas de promedio de la Unión Europea y de la OCDE. En cambio, la titulación en educación terciaria de formación profesional superior ha aumentado de forma significativa, superando a la media de la Unión Europea y de la OCDE.

5.3.1 Situación social y educativa de los alumnos inmigrantes

El proceso inmigratorio es común en todos los países europeos. Sin embargo, lo característico de la inmigración en España fue la celeridad con la que se produjo la entrada de inmigrantes entre el año 2000 y 2006. España pasó de ser uno de los países de la OCDE con menor porcentaje de extranjeros en el año 2000, a situarse con un porcentaje de extranjeros superior a la media de la OCDE y con una notable pluralidad que la diferencia del resto de países de su entorno (Rahona y Morales, 2013).

Tres grandes colectivos se pueden agrupar por sus similitudes de perfil demográfico y constituyen más del 80% de los extranjeros empadronados en España: los extranjeros procedentes de Europa, la población procedente de América del Sur y la población africana¹⁸ (Rahona y Morales, 2013)

La población latinoamericana llegó a España atraída por vínculos históricos y culturales, por la situación económica vivida hace unos años y, fundamentalmente, por el idioma, que facilitaba notablemente su inserción laboral. El país latinoamericano que aporta un mayor número de extranjeros es Ecuador (5,4%). Este es, junto con colombianos y bolivianos, uno de los colectivos que más ha reducido su presencia a partir del año 2010 como consecuencia de la crisis económica.

En relación con la llegada de inmigrantes, una de las políticas sociales que se vio más afectada en España fue la política educativa. La educación es una de las principales instancias para facilitar y garantizar la integración y socialización de los extranjeros, ya que facilita el aprendizaje y asimilación de la historia y cultura del país de destino y, sobre todo, del idioma, desconocido en algunos casos cuando los jóvenes se integran a la escuela.

¹⁸ Esta llega a España por motivos de cercanía geográfica y, en muchas ocasiones, como paso de entrada a otros países europeos. Los ciudadanos africanos encuentran mayores dificultades para su integración, no solo por las diferencias culturales, religiosas y sociales, sino también por el idioma, que dificulta su inserción laboral y la integración de los jóvenes en las escuelas.

La denominada inmigración laboral o económica se compone, en una primera etapa, de adultos sin familia y, a medida que transcurre el tiempo, se produce la reagrupación familiar, con los consiguientes efectos sobre el sistema educativo. Así mismo, los inmigrantes con frecuencia tienen niños nacidos en el país, pero que conservan la nacionalidad de sus padres.

Ambos colectivos tienen características diferenciadas, pero en ambos casos aparecen en las estadísticas educativas como “extranjeros”. A este respecto, es necesario hacer una aclaración sobre la terminología utilizada por las estadísticas educativas españolas en relación con el alumnado extranjero: se considera alumno extranjero al que no tiene nacionalidad española¹⁹.

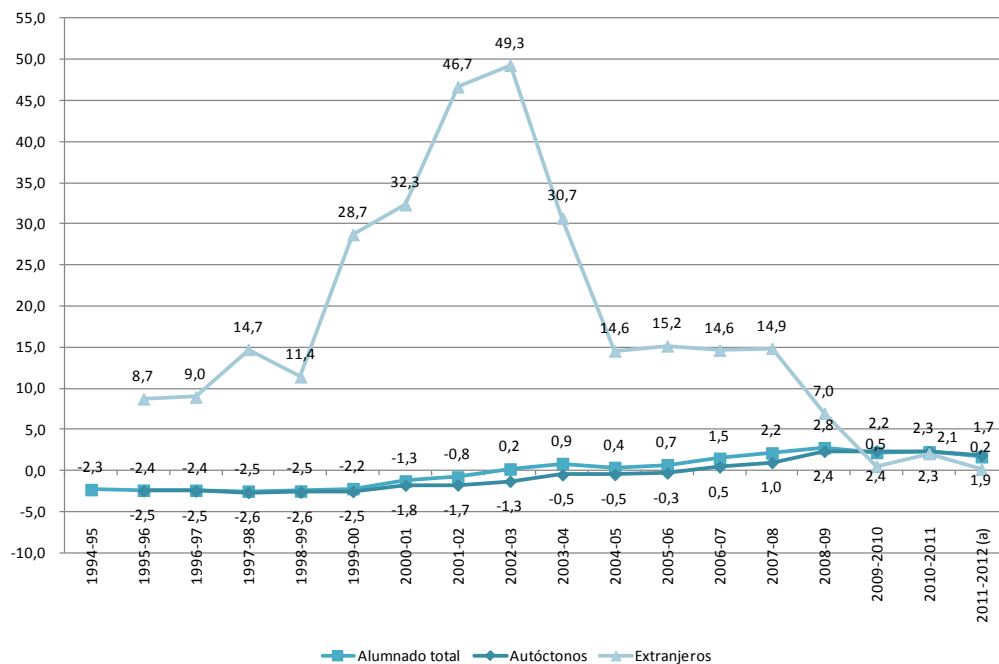
Como muestran los gráficos 5.7 y 5.8, a principios de los años 2000 el crecimiento de los estudiantes extranjeros comienza a ser muy elevado, superando el 25% de crecimiento anual durante cinco años consecutivos, lo que elevó el número de escolares extranjeros desde los 80.587 que había en el curso 98-99 hasta los 449.936 del curso 2004-05. El año 2004-05 supone el comienzo de la ralentización en el crecimiento de la población extranjera escolarizada, disminuyendo hasta cifras en torno al 15% anual. Salinas y Santín (2010) calculan que, desde el curso 2000-01 al 2006-07, se crearon en España más de 1.600 nuevos grupos en centros públicos y más de 1.200 en centros concertados como consecuencia directa de la escolarización de inmigrantes²⁰. Es a partir del curso 2008-09 cuando comienza a reflejarse en las aulas el impacto de la crisis económica, que ha provocado el retorno de muchas familias extranjeras a sus países de origen, debido a las dificultades económicas que encuentran en España y al aumento de la tasa de desempleo. Por este motivo, en los últimos años la población extranjera escolarizada aumenta en tasas inferiores al 5%, situándose en niveles de crecimiento similares a los de comienzos de los años noventa del siglo pasado.

¹⁹ La OCDE, en las pruebas PISA, no tiene en cuenta el criterio de nacionalidad, sino de nacimiento, especialmente de los padres, y distingue entre tres tipos de estudiantes de acuerdo con su condición de inmigrante en el país de estudio: estudiantes nativos, estudiantes inmigrantes de primera generación y estudiantes inmigrantes de segunda generación.

²⁰ No obstante, en el momento actual se está produciendo un cambio de tendencia, provocado por el regreso de inmigrantes a su país de origen.

GRÁFICO 5.7

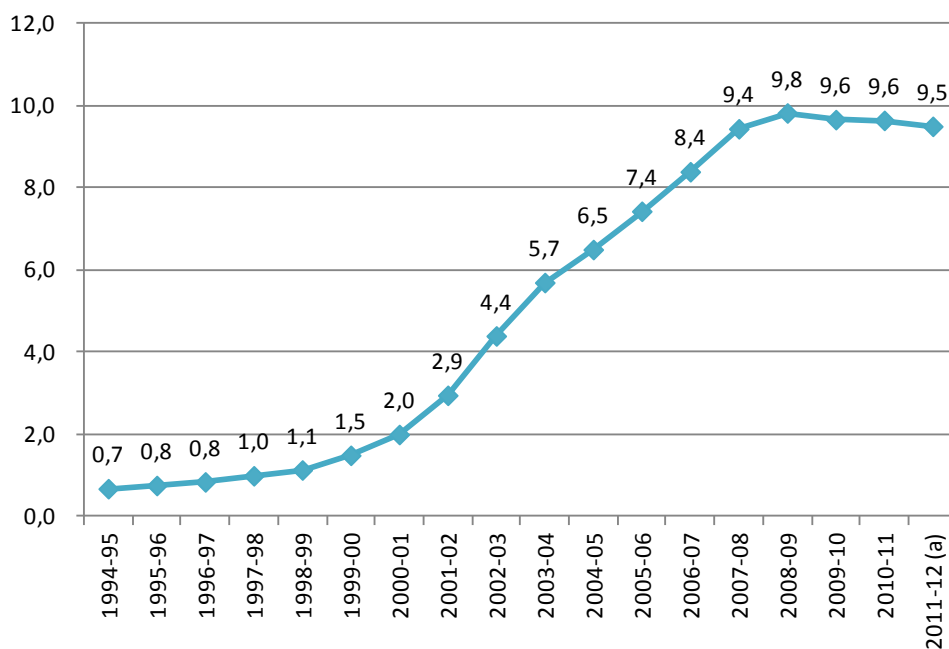
Crecimiento (%) del número de extranjeros y de la población total escolarizada en enseñanzas de régimen general en España



Fuente: Estadística de enseñanzas no universitarias. Series. Ministerio de Educación.

GRÁFICO 5.8

Evolución del porcentaje de extranjeros escolarizados en enseñanzas de régimen general en España

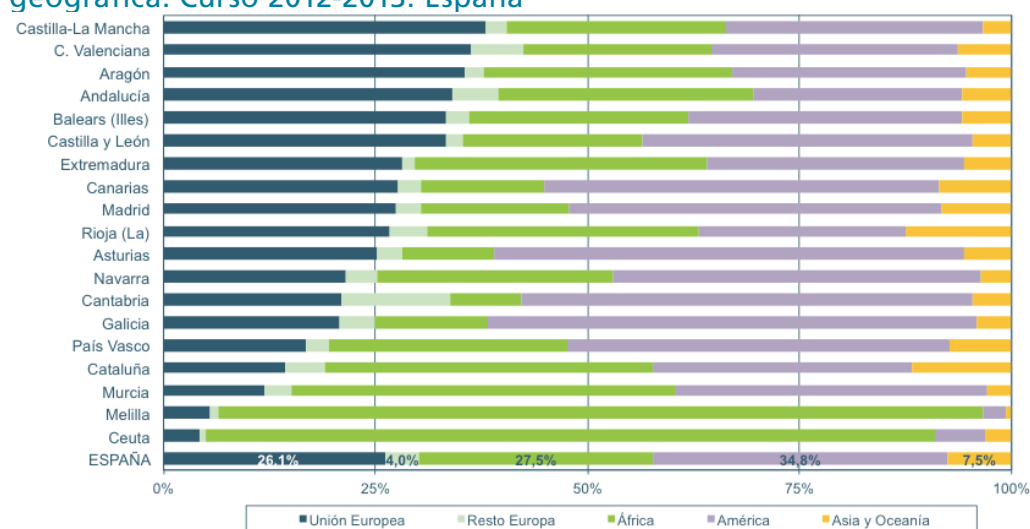


Fuente: Estadística de enseñanzas no universitarias. Series. Ministerio de Educación.

El continuo crecimiento del porcentaje de extranjeros escolarizados en la última década propició que se instaurara en la sociedad española una impresión generalizada de que el número de inmigrantes presentes en las aulas era muy elevado. Sin embargo, las cifras no parecen confirmar esta impresión. La continua entrada de estudiantes extranjeros no ha supuesto que España sea de los países de la Unión Europea con una mayor tasa de población extranjera escolarizada, si bien ha pasado de tener una de las tasas más bajas a situarse en torno a la media (Rahona y Morales 2013).

El gráfico 5.9 muestra la distribución porcentual de alumnado extranjero en el sistema educativo español para el curso 2012-13. Como puede observarse, el 34,8% del total de estudiantes extranjeros en el curso 2012-2013 proceden de América Latina. En este caso, y a excepción de los alumnos brasileños (2%), el idioma común facilita notablemente la incorporación de estos alumnos al sistema educativo español, ya que comparten también, en ocasiones, una tradición y cultura similares. Su integración, por tanto, no se dificulta por estos motivos, sino por la edad a la que ingresan al sistema escolar español, por su trayectoria educativa previa y por las dificultades económicas y sociales de la familia, que pueden ser determinantes del abandono prematuro de los estudios.

GRÁFICA 5.9
Distribución porcentual del alumnado extranjero por procedencia geográfica. Curso 2012-2013. España

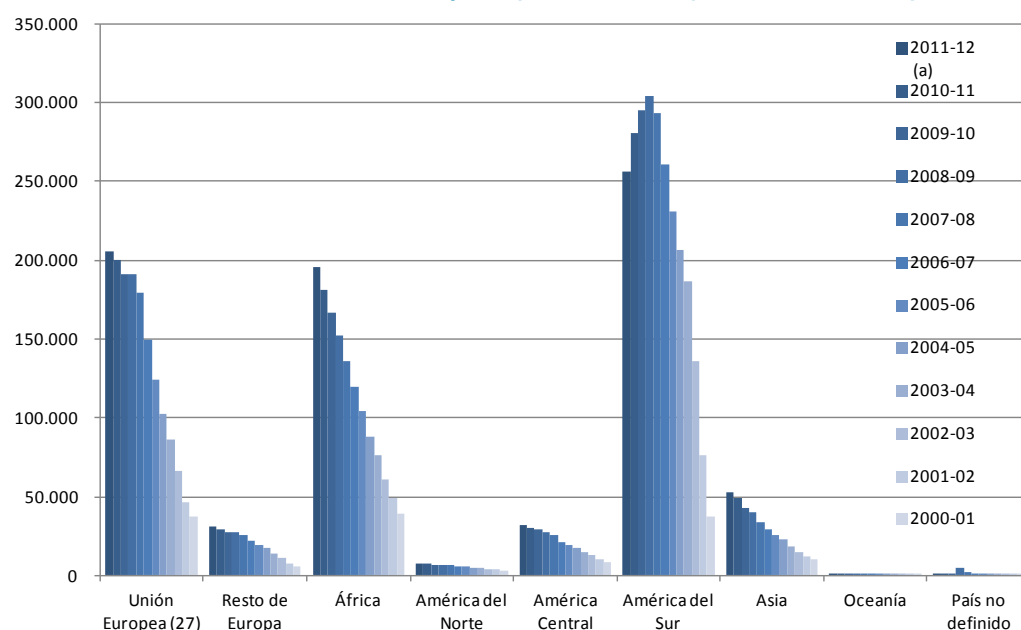


Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El colectivo de inmigrantes procedentes de América del Sur es el que más condicionado ha estado por la situación económica de España, habiéndose producido una salida neta de los escolares inmigrantes procedentes de dicha región geográfica en los últimos cinco cursos. En este caso, a las dificultades económicas

del país se unen las mejores condiciones de los países de origen y las facilidades dadas por las autoridades españolas para el retorno a los que así lo deseaban. De esta forma, a partir del año 2008-09, este colectivo experimenta un retorno, disminuyendo su número en 50.000 alumnos en tres cursos escolares. Es el único colectivo de extranjeros que muestra una reducción en estos años, ya que el resto de colectivos ha experimentado, durante todo el período, un lento, pero continuo aumento. No obstante sigue siendo el colectivo más numeroso.

GRÁFICO 5.10
Evolución del alumnado extranjero por área de procedencia. España



Fuente: Estadística de enseñanzas no universitarias. Series. Ministerio de Educación.

La heterogénea distribución de los alumnos extranjeros también se manifiesta en los niveles y etapas educativas en las que los niños y jóvenes extranjeros se escolarizan de forma mayoritaria. En el curso 2012-13, la mayor parte de los extranjeros se escolarizaban en educación primaria o secundaria obligatoria, siendo su presencia muy reducida en los niveles postobligatorios (véase gráfico 5.10).

Los alumnos extranjeros, sin embargo, están infrarrepresentados en todos los niveles postobligatorios. En primer lugar, porque su fracaso escolar es mayor que el de los alumnos autóctonos, lo que les impide acceder al título de ESO y, por tanto, proseguir los estudios. En segundo lugar, porque el coste de cursar estudios postobligatorios es muy elevado para los inmigrantes, cuyas condiciones socioeconómicas les obligan, en muchas ocasiones, a cambiar los estudios por el trabajo para colaborar en el sostenimiento de la familia. Las dificultades para poder compatibilizar el trabajo y la formación y la ausencia de becas-salario que

disminuyan el coste de estudiar son las causas fundamentales para el abandono de los estudios en los colectivos con mayores dificultades socioeconómicas, entre los que se encuentran los jóvenes inmigrantes

TABLA 5.10

Evolución del alumnado extranjero en España

	Cursos			
	2002-03	2007-08	2011-12	2012-13
Total	307.151	703.497	781.236	755.156
Enseñanzas de Régimen General	300.495	682.460	748.812	726.781
E. Infantil	60.042	119.980	144.369	149.314
E. Primaria	132.453	295.477	272.305	255.023
Educación Especial	965	2.838	3.955	4.041
E.S.O	80.286	199.548	215.386	203.955
Bachilleratos	12.099	29.399	46.448	47.258
FP-Ciclos Formativos Grado Medio	3.771	15.650	30.215	31.695
FP- Ciclos Formativos Grado Superior (*)	4.209	12.033	18.545	18.405
Programas de Cualificación Profesional Inicial (**)	2.487	7.535	17.589	17.025
No consta enseñanza (EE. Rég. General)	4.183			65
Enseñanzas de Régimen Especial	6.656	21.037	32.424	28.375

* En el curso 2002-2003 se incluyen 4 alumnos de F.P II.

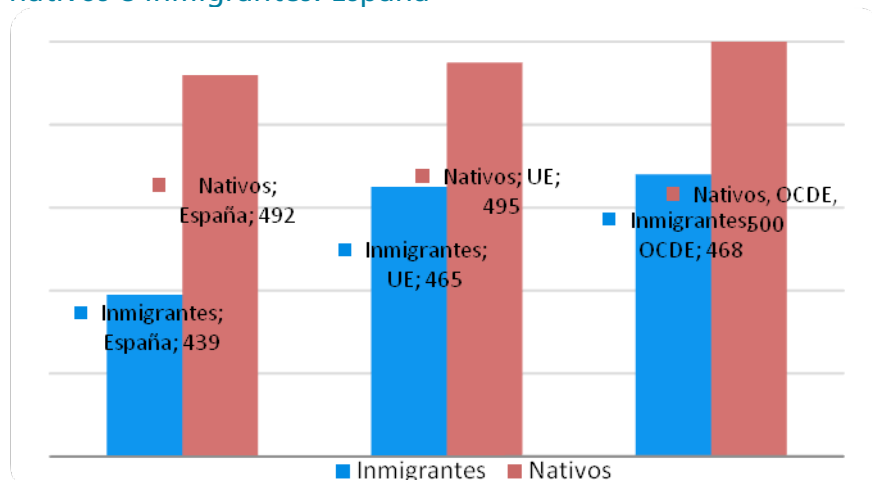
** Para los cursos 2002-2003 y 2007-2008 se refiere al alumnado extranjero de Programas de Garantía Social.

Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2013-2014. Ministerio de Educación de España.

Hay que tener en cuenta también las tasas de abandono escolar temprano. En el caso del alumnado autóctono, el abandono ha pasado en la última década del 29,2% al 22,9%, mientras que en los extranjeros la evolución ha sido del 54,7% al 44,5%. La presencia de inmigrantes de primera generación, bastantes de los cuales llegaron ya en la adolescencia, tiende a incrementar el porcentaje medio del conjunto de jóvenes que abandona los estudios. Los datos del informe PISA de 2012 (MEC, 2013), reflejados en el gráfico 5.11, confirman las diferencias académicas entre los estudiantes nativos y los inmigrantes (Marchesi y Martín, 2014).

GRÁFICO 5.11

Diferencias en rendimiento escolar en Matemáticas de los alumnos nativos e inmigrantes. España



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2013. Datos PISA 2012. Informe español.

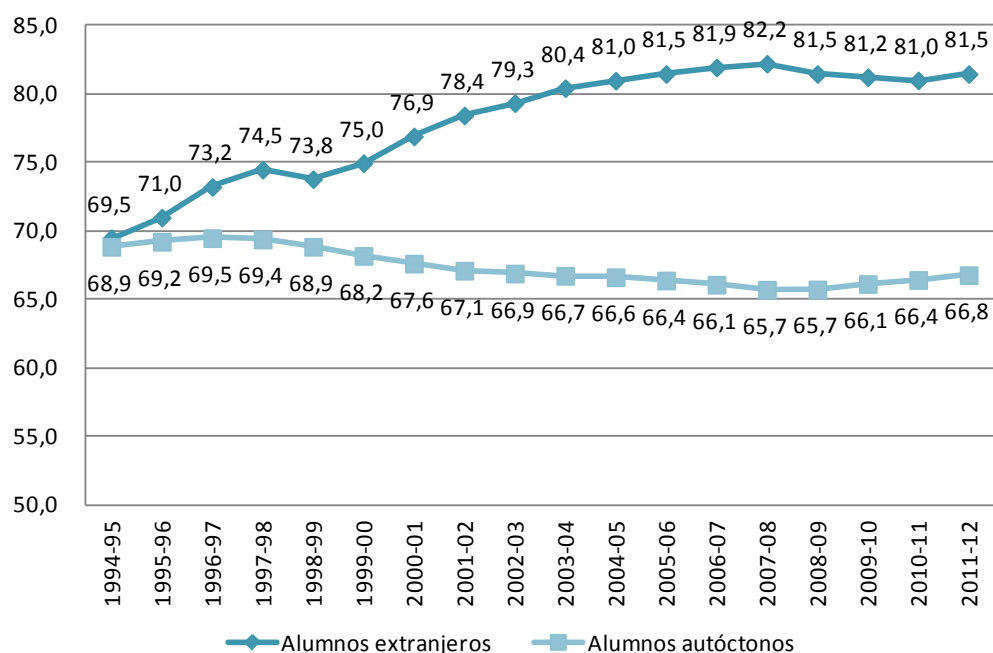
Un elemento que merece la pena destacar es la agrupación de los alumnos extranjeros en determinados barrios y centros escolares, en su mayoría públicos, que escolarizan porcentajes de inmigrantes sensiblemente superiores a los centros de titularidad privada (concertados o no concertados). Los alumnos extranjeros están sobrerrepresentados en los centros públicos, ya que mientras que estos escolarizan a un 66,4% de los alumnos autóctonos, concentran a un 81% de los inmigrantes (ver gráfico 5.12).

Esta desigual distribución se produce por la alta segmentación escolar en función de la titularidad del centro que presenta el sistema educativo español, de forma que la composición socioeconómica de los alumnos que asisten a centros de titularidad pública y privada es muy diferente. Dado que las familias de origen inmigrante muestran un perfil socioeconómico inferior, su concentración es mayor en los centros de titularidad pública, lo que, a su vez, promueve el aumento de la desigualdad educativa entre colegios. Las familias nativas de la sociedad de acogida tienden a abandonar los centros escolares en los que se produce una concentración alta de inmigrantes. El *native flight* pone de manifiesto las preferencias de los nativos por no relacionarse con alumnos de características y nivel socioeconómico inferiores al suyo, pues pueden provocar posibles efectos negativos en el rendimiento escolar y limitar relaciones sociales más favorables (Rahona y Morales, 2013).

El comportamiento de los inmigrantes tiende, asimismo, a la agrupación con individuos de su misma cultura y región de origen, y está relacionado, por un lado, con sus posibilidades económicas y, por otro lado, con la existencia de redes

sociales de compatriotas, incluso en el interior de los centros escolares. A su vez, los inmigrantes suelen optar por centros escolares en los que su minoría étnica está sobrerrepresentada como mecanismo para favorecer la integración de los niños en edad escolar y también como modo de huir de una posible discriminación de los nativos hacia los escolares recién llegados.

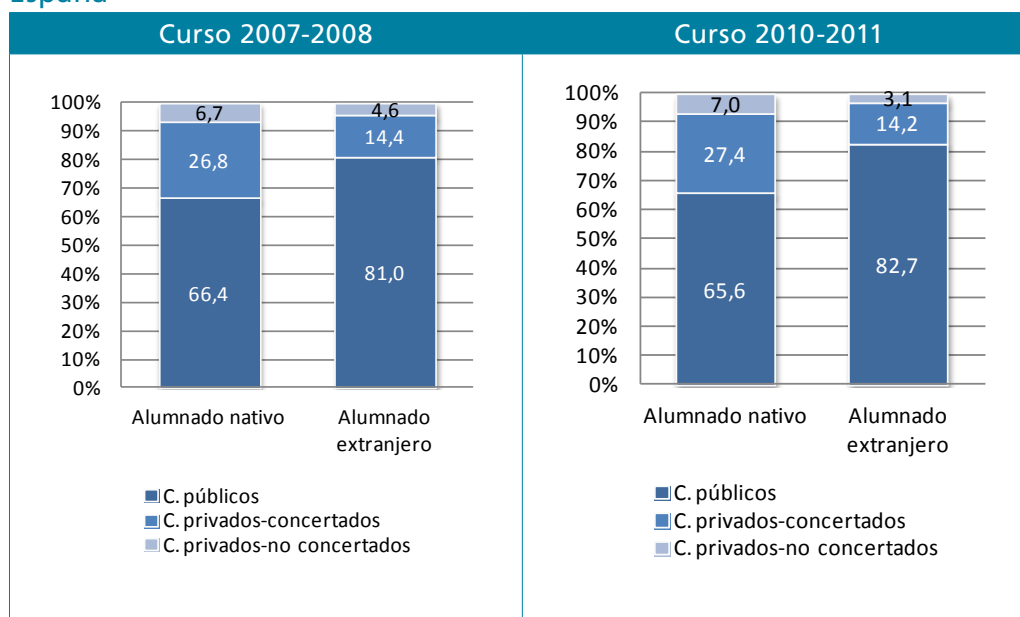
GRÁFICO 5.12
Evolución del porcentaje de alumnos escolarizados en centros públicos. España



Fuente: Estadística de enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación.

En el curso 1994-95, en el que la presencia de extranjeros en las escuelas era muy escasa (tan solo un 0,7% del total de alumnos), la elección de escolarización pública/privada era prácticamente idéntica entre los alumnos extranjeros y los autóctonos. Sin embargo, a partir de ese curso escolar, la diferencia no ha hecho más que agrandarse de forma continuada hasta el curso 2007-08. El curso 2007-08 parece constituir un nuevo punto de inflexión, posiblemente inducido por la crisis financiera y el deterioro de la situación socioeconómica en España, que ha supuesto un aumento de la escolarización en centros públicos de la población nativa y una ligera reducción de la presencia de población inmigrante en esos mismos centros.

GRÁFICO 5.13
Escolarización del alumnado extranjero y autóctono (Curso 2010-2011)²¹.
España



Fuente: Estadística de enseñanzas no universitarias. Ministerio de Educación.

Este desigual reparto entre los dos tipos de centros financiados públicamente es una de las principales dificultades a la hora de garantizar la integración en las escuelas de los niños y jóvenes inmigrantes, ya que su agrupación en determinados centros puede derivar en la existencia de “centros-gueto”, en su mayoría de titularidad pública, en los que se concentra un número excesivo de estudiantes extranjeros. La concentración de alumnos extranjeros en centros de titularidad pública también entiende de nacionalidades. Los alumnos iberoamericanos y africanos se agrupan en centros públicos, mientras que alumnos procedentes de países europeos y de Estados Unidos se agrupan más en colegios concertados o privados.

El informe “Inserción en la Escuela Española del alumnado inmigrante iberoamericano” (OEI, 2010) analiza el proceso de inclusión de los alumnos. En el análisis de testimonios recopilados en el estudio, se indica cómo en muchas ocasiones la primera etapa de estancia en la escuela española es un proceso complejo para los niños y/o jóvenes, especialmente en aquellos casos en los que la incorporación al sistema escolar se realiza a una edad relativamente avanzada. Los niños que ingresaron en la escuela desde muy pequeños reconocen que no tuvieron mayores problemas de integración ni se sintieron marginados por los compañeros.

²¹ Es el primer curso escolar para el que la estadística de Enseñanza no Universitaria disgrega los datos de alumnos escolarizados en centros privados concertados y no concertados.

Los jóvenes con mayores dificultades reconocen que sufrieron una gran decepción. Venían a España confiando en que “iba a ser bonito” y se dieron “de bruces con la realidad”. En primer lugar, a varios les bajaron de nivel escolar, en relación al nivel correspondiente a su edad, después de no pasar un examen de ingreso. En segundo lugar, surgen los problemas para incorporarse al aula con normalidad, conectando los saberes aprendidos en el país de origen y los que se imparten en la escuela española, entre los que se destacan métodos de aprendizaje diferentes, contenidos distintos, dificultades en comprensión lingüística, (a pesar de hablar el mismo idioma, ya sea porque se utilizan palabras diferentes para conceptos básicos o porque no se entiende bien al profesor cuando habla), y riesgo de rechazo o de no integración de los compañeros.

La opinión de padres y madres es muy similar a la de sus hijos alumnos. La adaptación es más fácil cuando se accede a la escuela con pocos años y se complica a medida que son mayores. Cuentan experiencias concretas de hijos o hijas llegados a España en edad avanzada que sufrieron problemas de adaptación al entrar en la escuela: rechazo por parte de los compañeros y dificultades de acople entre los sistemas de enseñanza de los dos países.

Según los docentes, los principales problemas de adaptación son el nivel académico más bajo en la mayoría de países iberoamericanos y las dificultades de comprensión lingüística.

5.3.2 Población con discapacidad; análisis social y educativo

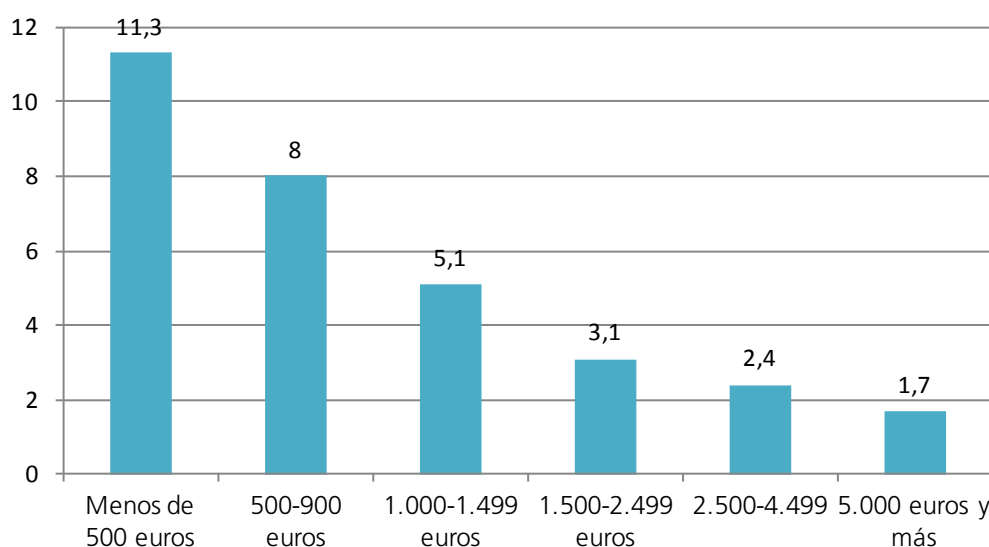
En España, el total de personas con discapacidad²² asciende a 2.564.893, de las cuales 1.263.879 son hombres y 1.301.014 son mujeres (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2013). Como se ha indicado en Colombia y Guatemala, también en España una circunstancia que incide directamente en la frecuencia de discapacidades es el nivel de renta de los hogares. La tasa de prevalencia de personas con discapacidad entre 0 y 64 años en función del nivel de la renta (véase gráfico 5.14), varía desde el 1,7% en los hogares con más

²² Según establece el Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, en su Artículo 4. Titulares de los derechos, establece que son personas con discapacidad aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Además de lo establecido en el apartado anterior, y a todos los efectos, tendrán la consideración de personas con discapacidad aquellas a quienes se les haya reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento.

ingresos (por encima de 5.000 euros/mes) al 11,3% en los de capacidad inferior (por debajo de 500 euros/mes), (Colectivo IOE, 2012).

GRÁFICO 5.14

Prevalencia de personas de menos de 65 años con discapacidad según el nivel de ingresos del hogar (porcentaje). España



Fuente: Encuesta sobre discapacidad, autonomía Personal y situaciones de dependencia (cuestionario de hogares), 2008.

La mayor prevalencia de discapacidades en los hogares pobres nuevamente se debe a varios factores entrelazados: por un lado, las familias en situación precaria suelen presentar unas condiciones de vida menos saludables y mayor riesgo de contraer enfermedades o sufrir accidentes; por otro, las posibilidades de rehabilitación de dichas personas son menores, al contar con escasos recursos económicos. Las dificultades económicas se acentúan a causa precisamente de los gastos extraordinarios de atención a parientes con discapacidad.

Con relación a la atención escolar, la educación de las personas con discapacidad en España evolucionó de sistemas segregadores y diferenciados hasta la inclusión de los alumnos en escuelas ordinarias. Desde los años 50 hasta principios de los 70, destacó el empleo de un modelo clínico-rehabilitador. La atención de las personas con deficiencias se realizaba en centros especializados, segregados y casi siempre alejados de los demás centros. En esa etapa se pone en funcionamiento un número importante de colegios, muchos de ellos creados por asociaciones de padres o particulares.

La ley General de Educación de 1970 fue la primera en integrar la educación especial dentro del sistema educativo, como modalidad educativa, aunque diferenciada en cuanto a objetivos, estructura y duración del resto de la educación

ordinaria. Dicha ley introdujo el establecimiento de unidades de educación especial en centros ordinarios para deficientes leves.

Tras el comienzo de la democracia, la Constitución Española de 1978 estableció el derecho de todos a la educación (artículo 27), sin discriminación alguna. Como consecuencia de este planteamiento, en 1978 surge el Plan Nacional de Educación Especial, llevado a cabo por el Instituto Nacional de Educación Especial con el objetivo de ordenar el panorama educativo de entonces, caracterizado por la heterogeneidad de los centros de educación especial y la falta de planificación.

Los derechos de las personas con discapacidad se concretaron en la Ley de Integración Social de los Minusválidos (7 de abril de 1982), que recogió los principios de normalización, integración, sectorización e individualización en la atención a la población minusválida. Por lo que se refiere al ámbito educativo, en 1985 el Gobierno aprobó el Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial, en el que se establecen un conjunto de medidas encaminadas a conseguir la planificación de una educación especial que permitiese atender a todos los alumnos, incluso a aquellos que por su gravedad habían permanecido fuera del ámbito escolar. Una de sus consecuencias fue la puesta en marcha del Programa de Integración Escolar de alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios. Este Programa de Integración en principio tuvo un carácter voluntario para los centros y se mantuvo en fase de experimentación desde 1985 hasta 1988. Posteriormente, se generalizó a toda la Educación General Básica durante los años 1988 a 1993 y más tarde al resto de las etapas educativas.

La Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE) recogió por primera vez en España el concepto de necesidades educativas especiales en un texto legal. Esta ley consagra los principios introducidos por la Ley de Integración Social de los Minusválidos, antes citada, y establece que el sistema educativo tiene que ofrecer los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. Un aspecto muy significativo de esta Ley es que establece diferencias entre las distintas necesidades en función de su origen, permanencia a lo largo del tiempo, actuaciones y medios que requieren para ser atendidas, señalando la necesidad de un trato diferencial para cada una de ellas.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) aprobada en 2006 introdujo el término de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo para referirse a aquellos que requieren una atención educativa diferente por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por sus altas capacidades

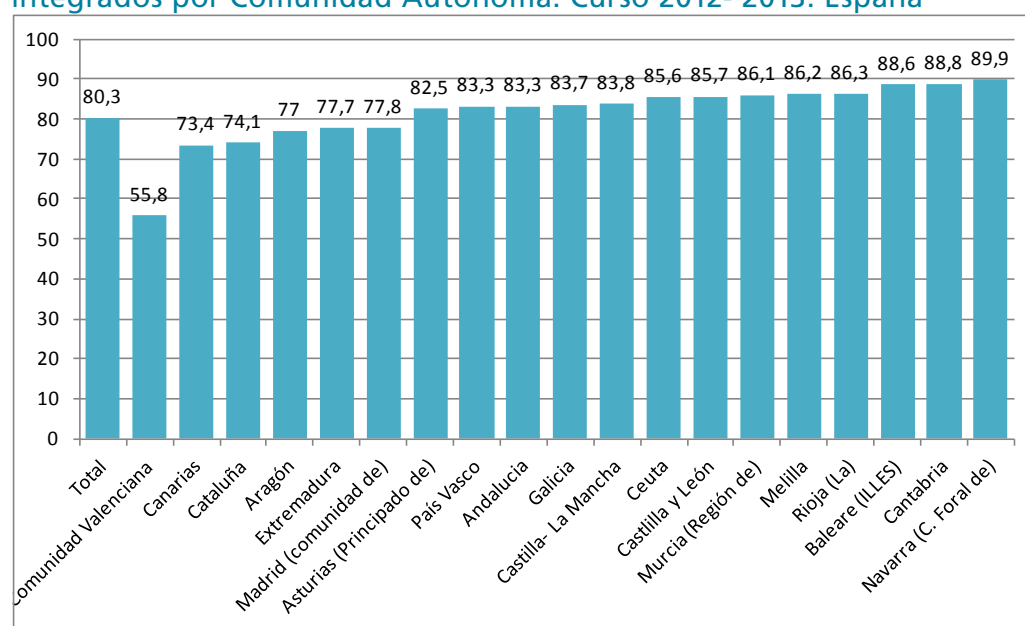
intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por sus condiciones personales o de historia escolar. Esta ley Orgánica entendió por alumnado con necesidades educativas especiales a aquellos que requieran, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

La LOE organiza el capítulo dedicado al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en tres secciones diferenciadas: el alumnado que presenta necesidades educativas especiales; el alumnado con altas capacidades intelectuales; y los alumnos con integración tardía en el sistema educativo español.

La actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada en 2013 mantiene esta organización y la definición de los alumnos con necesidades educativas especiales, pero añade un nuevo colectivo a los tres incluidos en la LOE: el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje.

Basándonos en las cifras más actuales del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el curso 2012-2013 el número total de alumnos con necesidades educativas especiales asociado a condiciones de discapacidad fue de 167.903, lo que supone el 2,1% del alumnado matriculado. De ellos 33.022 (19,7%) cursan Educación Especial Específica y 134.881 (80,3%) están integrados en las enseñanzas ordinarias. Por Comunidades Autónomas existen variaciones, desde valores donde la integración se aproxima al 90% (Navarra, 89,9%) a valores por debajo del 60% (Comunidad Valenciana, 55,8%) (gráfico 5,15).

GRÁFICO 5.15
Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrados por Comunidad Autónoma. Curso 2012- 2013. España



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Curso 2012-2013.

En relación a los tipos de discapacidad (gráfico 5.16), la más numerosa es la discapacidad intelectual, con 69.318 alumnos (41,3%) seguida de los trastornos graves del desarrollo y de la conducta con 52.263 (31,1%). Los alumnos con discapacidad visual y auditiva son los menos numerosos.

En términos relativos, teniendo en cuenta el total de alumnado matriculado en las diferentes enseñanzas incluidas dentro del ámbito de la estadística, el 2,1% del alumnado recibe apoyo por presentar necesidades educativas especiales. Si se considera únicamente el alumnado con necesidades educativas especiales integrado en enseñanzas ordinarias, representaría el 1,7% del alumnado de estas enseñanzas, aunque en Educación Primaria ese porcentaje se eleva al 2,2% y en la ESO al 2,4%. El peso más significativo se encuentra en los Programas de Cualificación Profesional Inicial no específicos para este alumnado, con un 4,4%, siendo muy reducidos en Bachillerato (0,3%) y Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (0,1%).

En cuanto a la titularidad/financiación de los centros, las escuelas públicas y la enseñanza concertada presentan un porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales similar (2,3 y 2,2% respectivamente), con una clara diferencia respecto de los privados de enseñanza no concertada (0,3%). Si se tienen en cuenta las diferentes enseñanzas, los porcentajes de alumnos en centros públicos respecto de los concertados son superiores en las enseñanzas de Infantil, Primaria y ESO, mientras que en Bachillerato y FP se presentan mayores porcentajes en centros concertados (tabla 5.11).

Con relación a la *inserción laboral* de las personas con discapacidad en España, lo más destacable es la baja participación del colectivo en el mercado laboral. En 2013 el número de personas con discapacidad en paro fue de 187.000. La tasa de paro superó en nueve puntos a la de la población sin discapacidad, 35,0% frente al 26,0% (MECD, 2014).

Las personas con deficiencias auditivas presentaron las mayores tasas de actividad (59,5%) y, en el extremo opuesto, la deficiencia intelectual registró las menores, 27,5% (MECD, 2014).

TABLA 5.11
Alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza y discapacidad. Curso 2012-2013 .España

	Total	Auditiva	Motora	Intelectual	Visual	Trastornos graves (1)	Plurideficiencia	No distribuido por discapacidad
Total	167.903	7.429	12.994	69.318	3.598	52.263	11.756	10.545
Distribución porcentual	100	4,4	7,7	41,3	2,1	31,1	7	6,3
Educación Especial Específica	33.022	536	1.906	14.666	153	8.215	6.684	862
Alumnado Integrado en centros ordinarios	134.881	6.893	11.088	54.652	3.445	44.048	5.072	9.683
E. Infantil	16.463	1.214	2.624	3.629	565	6.354	794	1.283
E. Primaria	63.114	2.966	4.970	24.873	1.323	21.794	2.498	4.690
E.S.O	43.633	1.893	2.480	20.473	794	13.400	1.266	3.327
Bachilleratos	1.821	278	413	142	172	691	31	94
FP-Ciclos Formativos Grado Medio	2.836	286	367	1.303	77	622	55	126
FP- Ciclos Formativos Grado Superior	421	95	117	42	57	71	9	30
Programas de Cualificación Profesional Inicial	3.588	95	88	2.371	36	860	103	35
Enseñanzas de Régimen Especial	3.005	66	29	1.819	421	256	316	98

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Curso 2012-2013.

TABLA 5.12
Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales por enseñanza, titularidad/financiación y sexo. Curso 2012-2013.
España

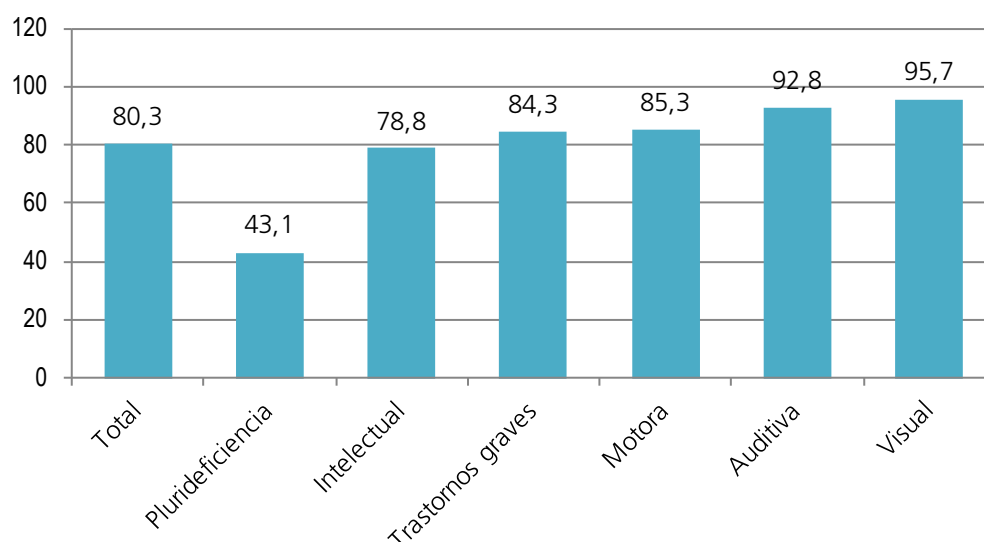
	TOTAL	Titularidad			Sexo	
		Centros públicos	Enseñanza concertada	Enseñanza privada no concertada	Hombres	Mujeres
Total	2,1	2,3	2,2	0,3	2,7	1,5
Educación especial específica	100	100	100	100	100	100
Alumnado integrado en centros ordinarios	1,7	1,9	1,5	0,2	2,2	1,2
E. Infantil	0,9	1,1	0,6	0,2	1,1	0,6
E. Primaria	2,2	2,6	1,6	0,3	2,9	1,5
E.S.O	2,4	2,6	2,2	0,3	3	1,8
Bachilleratos	0,3	0,3	0,4	0,3	0,4	0,2
FP-Ciclos Formativos Grado Medio	0,9	0,9	1	0,4	1	0,8
FP- Ciclos Formativos Grado Superior	0,1	0,1	0,2	0,1	0,2	0,1
Programas de Cualificación Profesional Inicial	4,4	4,5	4,2	3,1	4,4	4,5
Enseñanzas de Régimen Especial	100	100	100	-	100	100

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo curso 2012-2013.

Atendiendo a la discapacidad del alumnado con necesidades educativas especiales, los mayores porcentajes de integración se dan en las discapacidades sensoriales, visual 95,7% y auditiva 92,8%, y el menor nivel de integración la tiene el alumnado que presenta plurideficiencia, con un 43,1%.

GRÁFICO 5.16

Porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales integrado por tipo de discapacidad. Curso 2012-13. España



Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y deporte. Curso 2012-2013.

En resumen, puede afirmarse que la situación educativa y social de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad ha mejorado sustancialmente en los últimos treinta años, pero los retos son todavía enormes: una mayor flexibilidad en el sistema educativo para facilitar su permanencia y su aprendizaje; un énfasis en la formación del profesorado para garantizar su competencia pedagógica en la enseñanza de estos alumnos; la provisión de los recursos necesarios para garantizar que alcancen sus objetivos; una mayor sensibilidad de la comunidad educativa para garantizar la atención educativa y personal requerida por este colectivo de alumnos; y, sobre todo, un cambio profundo en los valores y en las actitudes sociales en el que se impongan el cuidado, la atención y la solidaridad con los más desfavorecidos. De esta manera, será mucho más sencillo que las escuelas, los profesores, las familias y los alumnos desarrollen también este tipo de actitudes.

PARTE 2

Estudio sobre actitudes hacia la diversidad

CAPÍTULO 6

PLANTEAMIENTO Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Resumen

Tras la fundamentación teórica, el sexto capítulo facilita la información sobre el planteamiento y metodología del estudio. Para ello se procede a describir los objetivos, las hipótesis, los instrumentos utilizados, el proceso de aplicación, los participantes y el análisis de datos realizado.

Palabras clave: metodología, objetivos, hipótesis, instrumentos, participantes y análisis de datos.

6.1 PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Desde las premisas analizadas en el capítulo teórico sobre actitudes, se han formulado los objetivos, las hipótesis y el método de investigación que han orientado el presente trabajo. Hay que reconocer que gran parte de los avances realizados en investigaciones anteriores han sido tenidos en cuenta: la importancia de incorporar a niños de cuatro a ocho años, pues en estas edades se producen los cambios significativos; la riqueza de incluir una metodología cuantitativa y cualitativa; el valor de tener en cuenta también las actitudes de los profesores y de las familias, además de las de los niños; la necesidad de que los cuestionarios y las entrevistas sean individuales y no grupales.

Sin embargo, el estudio realizado incorpora dos aportaciones importantes respecto a los trabajos realizados previamente que tratan de enriquecer el campo de conocimiento sobre las actitudes ante la diversidad en el desarrollo infantil. La primera de ellas es que el presente estudio se ha llevado a cabo en tres países diferentes y con alumnos procedentes de culturas distintas: en Colombia, con niños blancos y afrocolombianos; en Guatemala, con niños blancos e indígenas; y en España, con niños blancos e inmigrantes de países latinoamericanos. La segunda aportación hace referencia a la metodología utilizada. En este sentido cabe mencionar que el trabajo ha incorporado tanto enfoques cuantitativos como cualitativos; ha incluido en la muestra a niños de distintas edades, pero también a padres y profesores; y ha abordado el estudio de las actitudes hacia los alumnos de diferentes culturas y de diferentes capacidades de forma integrada, de tal manera que los niños de las distintas edades debían expresar su valoración de aquellos posibles compañeros blancos, negros, indígenas o con discapacidad física y su disposición y preferencia para jugar o estudiar con ellos.

De esta forma y con estas orientaciones se ha pretendido avanzar un poco más en la comprensión de las actitudes de los niños pequeños hacia la diversidad cul-

tural y personal. Unas actitudes que se han construido en diferentes contextos sociales y culturales y que han tenido como referencia no solo a los niños de la misma cultura, sino también a los niños de culturas distintas que se encuentran próximos. En ambos tipos de diferencias, culturales y personales, no pueden dejar de analizarse las actitudes sociales hacia cada uno de los colectivos estudiados pues son ellas, ancladas en raíces históricas profundas, las que pueden tener una influencia decisiva.

6.2 OBJETIVOS

El objetivo general de este trabajo es estudiar las actitudes hacia la diversidad cultural y personal de un grupo de niños y niñas españoles, colombianos y guatemaltecos de cuatro, seis y ocho años de edad¹.

Como se ha comentado en el apartado de fundamentación teórica de la tesis, el curso evolutivo de las actitudes y la conciencia hacia la diversidad se establecen en función tanto de procesos de transmisión social como de la progresiva superación de las limitaciones cognitivas que caracterizan el pensamiento infantil. Por ello, el presente estudio analiza por un lado si existe una relación entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo de actitudes y, por otro, si las influencias sociales recibidas en el desarrollo en función del género, la edad o por pertenecer a un determinado grupo social determinan dichas actitudes.

En este marco, los cuatro grandes objetivos específicos del estudio son los siguientes:

- **Objetivo 1:** verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del grupo cultural al que pertenecen los alumnos.
- **Objetivo 2:** verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo de la edad de los alumnos.
- **Objetivo 3:** verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del género de los alumnos.
- **Objetivo 4:** contrastar las opiniones de profesores, familias y especialistas para completar la interpretación de los resultados obtenidos.

¹ A lo largo del estudio las palabras niños, padres, profesores y especialistas, se utilizan en su modo genérico y se refieren tanto al género masculino como al femenino. En la parte empírica del estudio la palabra alumno hace referencia a los participantes y el término niño hace referencia a las cuatro alternativas presentadas en las fotografías de los cuestionarios, es decir, niño blanco, niño negro, niño con discapacidad.

La elección de la edad de los alumnos (cuatro, seis y ocho años) fue el resultado de la revisión de investigaciones realizadas previamente, en las que se indicaba que las actitudes se establecen progresivamente entre los cuatro y los ocho años (véase capítulo cuarto).

La selección de los países implicados en el estudio se basó en el criterio del acceso a diferentes grupos sociales: Colombia por poseer un alto porcentaje de población afrodescendiente, Guatemala por su alto porcentaje de población indígena y España por el acceso a población inmigrante.

6.3 VARIABLES

Las variables independientes del estudio han sido:

- Grupo cultural: población blanca en los tres países, afrodescendiente en Colombia, indígena en Guatemala e inmigrante en España.
- Edad: cuatro, seis y ocho años.
- Género: masculino y femenino.

La variable dependiente, sobre la que se quiere finalmente estudiar el peso de cada una de las demás variables señaladas, son las actitudes de los niños hacia la diversidad étnico cultural y personal medidas a través de la valoración y de la selección hacia los compañeros con discapacidad y de diferentes colectivos étnico culturales para jugar y realizar tareas escolares.

6.4 HIPÓTESIS

Las hipótesis de la investigación son:

- a) Con relación al primer objetivo “verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del grupo cultural al que pertenecen los alumnos”, se establecen dos hipótesis:
 - Hipótesis primera: la selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en primer lugar en los niños blancos.
 - Hipótesis segunda: la selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en último lugar en los niños con discapacidad.
- b) Con relación al segundo objetivo “verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo de la edad de los alumnos”, se desarrolla una hipótesis general, con cuatro subhipótesis:

- Hipótesis tercera: las actitudes hacia la diversidad se van perfilando y consolidando con la edad.
 - *Subhipótesis 3.1: a los cuatro años no existen diferencias en las actitudes hacia la diversidad, por lo que la selección recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.*
 - *Subhipótesis 3.2: a los seis años empiezan las preferencias hacia el niño blanco, aumentando su elección en relación al resto de niños.*
 - *Subhipótesis 3.3: los alumnos a los ocho años tienen marcadas las preferencias hacia el niño blanco.*
 - *Subhipótesis 3.4: las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad.*
- c) Con relación al tercer objetivo “verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del género de los alumnos”, se desarrolla una hipótesis general, con tres subhipótesis:
 - Hipótesis cuarta: las actitudes hacia los diferentes grupos son diferentes en función del género.
 - *Subhipótesis 4.1: el grupo de alumnos masculino elige a los niños blancos en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades, mientras que el grupo femenino distribuye más sus elecciones entre los diferentes grupos.*
 - *Subhipótesis 4.2: el grupo femenino elige más a los niños con discapacidad que el grupo de alumnos masculino.*
- d) Con relación al cuarto objetivo “contrastar las opiniones de profesores, familias y especialistas para completar los resultados obtenidos”, se desarrolla una hipótesis general:
 - Hipótesis quinta: los padres, profesores y especialistas consideran que la marginación social de los grupos afrodescendientes, indígenas y con discapacidad explica la escasa elección de dichos colectivos por parte de los alumnos participantes en el estudio.

6.5 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recopilación de datos de esta Tesis se han utilizado tres instrumentos principales:

- Un cuestionario para niños y niñas apoyado en material visual (fotografías).
- Un cuestionario para docentes.
- Un cuestionario para familias.

El objetivo del cuestionario de los alumnos² es analizar si las diferentes características de cuatro niños presentados con fotografías influyen en la frecuencia y en el orden con los que son elegidos para compartir actividades cotidianas en la vida de niños de estas edades (actividades de juego y actividades de estudio en el aula). Las preguntas del cuestionario reflejan dos dimensiones de las actitudes: la disposición afectiva y el componente conductual asociada a ella. El cuestionario se compone de dos partes:

- Primera parte o ítems vinculados a la frecuencia de elección: cuatro ítems que miden las actitudes hacia un niño con discapacidad, cuatro ítems que miden las actitudes hacia un niño blanco, cuatro ítems vinculados a las actitudes hacia un niño afrodescendiente y finalmente cuatro ítems que miden las actitudes hacia un niño indígena. Dieciséis ítems en total. De los cuatro ítems relacionados con cada niño, dos están vinculados a relaciones sociales y dos al desarrollo de tareas escolares/trabajo. La escala de respuesta es de tipo Likert con cuatro alternativas (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces).
- Segunda parte o ítems vinculados al orden de preferencia en la elección: cuatro preguntas en las que el sujeto debe ordenar cada uno de los niños presentados sobre la base de sus preferencias. Las cuatro preguntas se formulan en relación con las cuatro actividades presentadas en la primera parte del cuestionario; dos de ellas son actividades vinculadas a relaciones sociales y las otras dos relacionadas con el desarrollo de tareas escolares o trabajo. La opción de respuesta es forzada.

Para la aplicación del cuestionario se utilizaron ocho fotografías (ver anexo 4):

- Cuatro fotografías de niños presentados únicamente a los alumnos de género masculino: un niño blanco, un niño con discapacidad, un niño afrodescendiente y un niño indígena.
- Cuatro fotografías de niñas presentadas únicamente a los alumnos de género femenino: una niña blanca, una niña con discapacidad, una niña afrodescendiente y una niña indígena.

Se podría considerar que este cuestionario es una medida de las “intenciones conductuales y emocionales” de los alumnos en una hipotética interacción con niños como los que aparecen en las fotos. Los diferentes estudios presentados en la parte teórica fundamentan cómo los resultados de este tipo de pruebas se consideran una medida válida de la “disposición” de los alumnos para interactuar con distintos tipos de compañeros en una hipotética situación social.

.....
² Anexo 1: cuestionario alumno.

Evidentemente, las respuestas de los alumnos no pueden ser equiparadas a las elecciones que harían en una situación de contacto real, pero sí pueden servirnos de indicios relativamente fiables de estas.

Por lo que respecta al cuestionario de docentes y familias, su objetivo es conocer la opinión general de estos sobre la inclusión de todos los alumnos en aulas ordinarias y específicamente sobre la atención educativa de los niños con discapacidad y niños de otras culturas. Ambos cuestionarios se basan en el modelo tridimensional del concepto de actitud (cognitivo, intención emocional y conductual).

En el cuestionario de los docentes³, tras una breve introducción y seis ítems que recogen información del sujeto, se diferencian dos bloques de preguntas:

- Primer bloque: veintiún ítems tipo Likert de respuesta múltiple (totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo, muy de acuerdo), de los que tres ítems son afirmaciones sobre el concepto de inclusión, nueve ítems se relacionan con las actitudes hacia los niños con discapacidad y nueve ítems se vinculan a las actitudes hacia los niños de otras culturas.
- Segundo bloque o ítems vinculados al orden de preferencia en la elección: tras mostrar por fotografía a los cuatro niños (niño blanco, niño negro, niño con discapacidad y niño indígena) se presentan dos ítems; un ítem vinculado a las relaciones sociales, en el que se consulta cuál de entre los niños presentados tiene mayores dificultades para relacionarse con los compañeros, y un ítem vinculado al proceso de enseñanza, en el que se pregunta qué niño dificulta este en el aula. La opción de respuesta es forzada, ya que el participante debe ordenar cada uno de los niños presentados.

Con relación al cuestionario de las familias⁴, tras una breve introducción y cuatro ítems que recogen información del sujeto, las preguntas se agrupan en dos bloques:

- Primer bloque: doce ítems de tipo Likert con respuesta múltiple (muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo); cuatro ítems se refieren al concepto de inclusión; cuatro ítems se refieren a las actitudes hacia los niños con discapacidad (dos ítems vinculados a las relaciones sociales y dos ítems vinculados al desarrollo de tareas escolares) y cuatro ítems se refieren a las actitudes hacia a los niños de otras culturas (dos ítems vinculados a las relaciones sociales y dos ítems vinculados al desarrollo de tareas escolares).

³ Anexo 2: cuestionario de docentes.

⁴ Anexo 3: cuestionario de familias.

- Segundo bloque o ítems vinculados al orden de preferencia en la elección: Dos ítems (un ítem vinculado a las relaciones sociales y un ítem vinculado al desarrollo de tareas escolares). Al igual que ocurre en el cuestionario de los docentes, tras presentar por fotografía a los cuatro niños, las familias son consultadas con una pregunta específica vinculada a las relaciones sociales y otra sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Nuevamente la opción de respuesta es forzada, ya que el participante debe ordenar cada uno de los niños presentados.

De manera paralela a la implementación de los cuestionarios en las escuelas, se realizaron entrevistas abiertas en cada uno de los países a diferentes personas que podían aportar información relevante para la posterior interpretación de los datos: directores, docentes, profesores universitarios, líderes comunitarios y especialistas en educación. Las entrevistas, sin ser cerradas, se basaban en conversaciones distendidas sobre los diferentes temas vinculados al estudio: situación educativa del país, diversidad, intervención educativa con diferentes grupos étnicos o culturales, intervención educativa con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

Las entrevistas fueron grabadas (solo con material de audio) y posteriormente analizado y clasificado su contenido.

6.5.1 Elaboración del cuestionario

Dada la importancia que los cuestionarios tenían para el estudio, como paso previo a su elaboración, se realizó una revisión de los procedimientos de evaluación de las actitudes utilizados en la literatura científica (ver capítulo tres, epígrafe 3.6) para posteriormente llevar a cabo el diseño y la validación.

En el proceso de revisión bibliográfica realizado, se tuvo acceso al estudio “Inclusion: a question of attitudes?”, de De Boer (2012), en el que se analizaban las variables que se relacionan con la aceptación de los niños con discapacidad para comprender las dificultades que estos alumnos experimentan en su vida social al estar incluidos en aulas ordinarias. Dada la similitud de los objetivos de dicha investigación con los objetivos del presente estudio, se realizó el contacto con la autora para solicitar los cuestionarios empleados en su investigación y que estos sirvieran de referencia. La doctora De Boer facilitó los formularios, lo que permitió tener acceso a las preguntas y opciones de respuesta de los cuestionarios de alumnos, docentes y familias aplicados en su caso con una muestra de niños holandeses entre ocho y doce años.

De Boer elaboró los cuestionarios tras una exhaustiva revisión bibliográfica y estadística de los estudios previos en la temática y realizó su propio instrumento basándose en la teoría de tres componentes de las actitudes en el caso del cuestionario de docentes y familias y en un modelo bidimensional en relación a los cuestionarios de los alumnos. Toda la información sobre el proceso de construcción, validación y aplicación del cuestionario realizado por la autora puede obtenerse en el citado estudio "Inclusion: a question of attitudes?" (De Boer, 2012).

El cuestionario de los docentes de De Boer, basado en un constructo teórico tridimensional de las actitudes, incluye diecinueve ítems que miden las actitudes hacia la discapacidad, de los cuales seis miden las creencias (componente cognitivo), siete ítems los sentimientos (componente afectivo) y seis ítems las intenciones de comportamiento (componente conductual). Las opciones de respuesta son de cuatro puntos en la escala Likert (1 = totalmente en desacuerdo a 4 = totalmente de acuerdo) en donde un mayor puntaje refleja una actitud más positiva.

El cuestionario de las familias, basado en un constructo teórico tridimensional de las actitudes, incluye veinticuatro ítems que miden las actitudes de las familias hacia la discapacidad, de los cuales trece miden las creencias (componente cognitivo), siete miden los sentimientos (componente afectivo) y cuatro ítems las intenciones de comportamiento (componente conductual). Las opciones de respuesta son cuatro en la escala Likert (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=muy de acuerdo) en donde un mayor puntaje refleja una actitud más positiva.

Con relación al cuestionario de los estudiantes de De Boer, basado en un constructo teórico bidimensional de las actitudes, consiste en catorce ítems, de los cuales seis ítems miden los sentimientos (componente afectivo) y ocho ítems las intenciones de comportamiento (componente conductual). Nuevamente, al igual que en los cuestionarios de docentes y familias, las opciones de respuesta son cuatro a través de la escala Likert (1=totalmente en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=de acuerdo, 4=muy de acuerdo) en donde un mayor puntaje refleja una actitud más positiva.

Los resultados de los análisis de las escalas para maestros, padres y estudiantes dieron como resultado coeficientes satisfactorios de escalabilidad ($H = 0.48$, $H = 0.40$, $H = 0.50$, respectivamente) y coeficientes altos de fiabilidad ($\rho = 0.91$, $\rho = 0.92$, y $\rho = 0.92$, respectivamente).

Tras analizar con detenimiento los cuestionarios y considerar el rigor de su elaboración, así como las ventajas y desventajas de su posible utilización, se procedió a solicitar autorización a la autora para su ajuste a las necesidades del presente estudio y su posterior aplicación, siendo la respuesta positiva para proceder a ello.

6.5.1.1 Adaptaciones realizadas en el cuestionario de alumnos

Tras el análisis de los cuestionarios, estos son adaptados a las necesidades del presente estudio (alumnos de menor edad y de diferentes grupos culturales, aplicación del cuestionario en tres países, medición de las actitudes hacia diferentes colectivos; niños blancos, negros, indígenas y con discapacidad).

Entre las adaptaciones realizadas en el cuestionario de alumnos deben destacarse las siguientes:

1. Incorporación de ítems para medir la totalidad de las variables del presente estudio: el cuestionario de la doctora De Boer se focalizó exclusivamente en el análisis de las actitudes hacia los alumnos/niños con discapacidad. Para poder obtener la información necesaria para el presente estudio se realizó la incorporación de preguntas vinculadas a población blanca, afrodescendiente e indígena.
2. Cambio en el tipo de discapacidad: De Boer presentó en su cuestionario la descripción de niños con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), niños con trastornos del espectro autista y niños con discapacidad intelectual. El presente estudio sustituyó estos por un niño/niña con discapacidad motora en silla de ruedas, ya que sus características son más perceptibles a través del material fotográfico presentado.
3. Incorporación de una sección adicional: se incorporaron al cuestionario cuatro preguntas adicionales en las que los estudiantes tuvieron que ordenar a los cuatro niños presentados sobre la base de sus preferencias.

Así mismo se realizaron los siguientes ajustes para adaptar el cuestionario a las edades de los participantes del presente estudio (cuatro, seis y ocho años) ya que, como se comentó con anterioridad, el cuestionario de De Boer fue definido y aplicado a niños de ocho a doce años.

1. Cambio de las viñetas por material fotográfico. En su estudio, De Boer realizó las preguntas a los sujetos tras narrar tres pequeños textos o viñetas a los alumnos en los que se describen las características de los niños sobre los que posteriormente se realizaban las preguntas. Para el cuestionario del presente estudio, se decidió sustituir los “textos” por fotografías, ya que se consideró que este material es más adecuado para facilitar la aplicación del

cuestionario a los niños de cuatro años, porque ofrecía un apoyo visual más real con el que percibir mejor las diferencias entre un niño y otro. Junto a la presentación del material fotográfico, al igual que realizó De Boer, en la aplicación del cuestionario utilizado en el presente estudio, se realizó una explicación de las características de cada niño que completa la información del estímulo visual (fotografía).

2. Reducción del número de ítems del cuestionario: se consideró que el cuestionario de la doctora De Boer era demasiado extenso para las edades de los alumnos de este estudio (catorce ítems por cada fotografía presentada). Aplicarlo en su totalidad implicaría en los alumnos cansancio y pérdida de atención, ya que en este estudio se presentaban cuatro niños diferentes. Por ello se realizó una selección de las preguntas que se consideraron más aptas para captar información sobre las actitudes de los alumnos sobre las relaciones sociales y en las tareas o trabajos de la escuela.
3. Modificación de la redacción de los ítems. Para una mejor comprensión de los ítems, se consideró que era preferible formular los ítems en forma de pregunta.
4. Modificación de las alternativas de respuesta. Se conservó la escala tipo Likert con cuatro opciones de respuesta, pero se reformularon las alternativas de respuesta en las siguientes opciones: nunca, pocas veces, bastantes veces, muchas veces.

Con relación a los contextos de actividad incorporados en los ítems, se conservaron los iniciales establecidos por la doctora De Boer –el aula, el patio del colegio y el hogar–, así como las actividades relacionadas con estos: trabajar juntos en clase, sentarse al lado en clase, jugar en el patio e invitar a jugar en casa, respectivamente.

El primer borrador del cuestionario adaptado quedó constituido por:

- Primera parte: veinticuatro ítems tipo Likert de respuesta múltiple de cuatro alternativas (nunca, pocas veces, bastantes veces, muchas veces).
- Segunda parte: dos preguntas, una vinculada al área social y una vinculada al área de estudio o trabajo.

Con relación al formato con el que presenta a los cuatro niños (blanco, indígena, afrodescendiente y niño con discapacidad), se realizó un análisis exhaustivo de las diferentes alternativas. Inicialmente, se valoraron varias opciones con relación al modelo de presentación; lectura de un cuento, utilización de ilustraciones o dibujos, de material visual (fotografías) o la presentación de material audiovisual (vídeo).

Como se comentó con anterioridad, se determinó que la mejor opción era utilizar material fotográfico ya que:

1. La fotografía refleja mejor la realidad que las ilustraciones. Estas últimas podrían crear confusión en los rasgos y características de los niños presentados.
2. La fotografía es un material más neutro que el audiovisual y que el cuento, ya que estos pueden enviar información adicional que sesgaría la respuesta (diferentes voces, movimientos...).

En el proceso de selección de las fotografías se controlaron las siguientes variables:

- Sonrisa: selección de todos los niños sonriendo para mostrar carácter amigable.
- Fondos neutros de color blanco y con pocos objetos para evitar elementos distractores.
- Vestimenta similar para reflejar el mismo nivel socioeconómico.

6.5.1.2 Adaptaciones realizadas en el cuestionario de familias y docentes

Con relación a los cuestionarios de familias no se realizaron adaptaciones tan significativas respecto al cuestionario de la doctora De Boer. Los principales ajustes fueron:

1. Incorporación de la diversidad cultural como nueva variable de estudio: como se ha citado con anterioridad, el cuestionario de la doctora De Boer se focalizó exclusivamente en el análisis de las actitudes hacia los alumnos/niños con discapacidad. En la adaptación de los cuestionarios de los padres, junto a las preguntas vinculadas a discapacidad, se incorporaron los mismos ítems para obtener la información en relación a “otras culturas”.
2. Disminución de los ítems: de los veinticuatro ítems de De Boer se redujo el cuestionario a doce ítems. Se preveía que el cuestionario iba a ser aplicado a familias de muy bajo nivel educativo, en muchos casos personas sin formación, por lo que se debía construir una herramienta sencilla y no muy extensa.
3. Modificación del contenido de algunas preguntas: con el objetivo de realizar una mayor relación con el cuestionario de los estudiantes, y posteriormente vincular los resultados obtenidos, se incorporaron las mismas acciones y contextos que en el cuestionario de alumnos: jugar en el recreo, realizar trabajos en clase o invitar a jugar en casa.
4. Como se hizo en el cuestionario de los estudiantes, se incorporó una segunda parte. Esta está conformada por la presentación de cuatro niños a

través de una fotografía (niños blanco, negro, con discapacidad e indígena) y posteriormente dos preguntas en las que tienen que ordenarlos según su preferencia. Las fotografías son las mismas que las presentadas a los alumnos. Es importante destacar que a todas las familias (independientemente de que contestaran padres o madres) se presentan las fotos de los niños varones con el objetivo de no generar sesgo en la elección por la preferencia de un género u otro.

Finalmente, con relación al cuestionario de docentes, se tomó la decisión de no aplicar los mismos ítems que la doctora De Boer. Se creyó importante ajustar los ítems al contenido de las preguntas incorporadas tanto en el cuestionario de alumnos como en el de familias, para posteriormente obtener unos datos y conclusiones que permitieran relacionar los tres grupos de participantes (estudiantes, familias y docentes). Por ello en el cuestionario de docentes se incorporaron:

1. Ítems vinculados a las mismas actividades y contextos utilizados en el cuestionario de alumnos y familias: trabajar juntos en clase, jugar juntos en el recreo, invitar a jugar en casa.
2. Ítems que midieran las actitudes hacia los niños con discapacidad y hacia los niños de otras culturas.
3. Ítems que recopilaran opiniones generales sobre la inclusión educativa (los mismos que aparecían en los cuestionarios de las familias).

6.5.2 Validación de los cuestionarios

6.5.2.1 Validación del cuestionario de alumnos

Con relación al cuestionario dirigido a los niños, la prueba piloto se realizó con una muestra de veinte alumnos de cuatro, seis y ocho años de edad del colegio Ponce de León.

La primera impresión en el proceso de aplicación de la prueba no fue totalmente satisfactoria. Se detectó que el hecho de tratarse de un cuestionario estructurado, compuesto solo por ítems de respuesta cerrada, podría conllevar que los sujetos se limitaran a facilitar una de las diferentes opciones de respuesta, sin saber si la misma tenía un carácter aleatorio o si realmente se producía sobre la base de un criterio. En este marco, surgieron los siguientes interrogantes:

1. ¿Los alumnos de 4 años eran muy pequeños para la comprensión de los ítems?

2. ¿Habría que modificar la redacción de las preguntas para poder recoger más información sobre los pensamientos, opiniones y/o criterios de elección de los alumnos?
3. ¿Habría que facilitar más información sobre los niños presentados en las fotografías para que los alumnos, especialmente los niños de 4 años, identificarán más sus características y diferencias?

A pesar de lo anterior, puede mencionarse que desde la primera aplicación fue posible identificar las fortalezas de las preguntas sobre el orden de preferencia en la elección incorporadas al cuestionario. Mientras que en las primeras se temía que los alumnos pudieran responder de manera aleatoria y por azar, en la segunda parte esta duda se disipaba, ya que las respuestas son eliminatorias, es decir, los sujetos tienen que ordenar sus preferencias y, por tanto, realizar un proceso de selección.

Tras un análisis exhaustivo del proceso de la aplicación piloto y sus resultados, se tomó la decisión de conservar el rango de edad previsto para los alumnos. Puesto que uno de los principales objetivos del estudio era analizar el desarrollo evolutivo de las actitudes, era necesario obtener datos de las edades inicialmente contempladas (cuatro, seis y ocho años). El interrogante surgido sobre si los niños de cuatro años comprendían la prueba se disipó al contrastar que al preguntarles, una vez finalizado el cuestionario, qué es lo que habían hecho y por qué habían seleccionado esa opción, tenían una respuesta razonada.

Tras la fase de validación se realizaron los siguientes ajustes al cuestionario, que afectaron principalmente a las instrucciones que se daban a los niños y a la estructura de algunas de las preguntas:

1. Se suprimen más ítems de la primera sección del cuestionario, ya que la aplicación es muy extensa para las edades de los alumnos. Se elimina una pregunta vinculada al área social (¿Preferías jugar con otros compañeros de clase antes que con...?) y otra pregunta del área comportamental (¿Preferirías hacer las tareas de clase con otros compañeros antes que con...?, en relación a cada uno de los niños presentados por fotografía).
2. Se agregan dos preguntas adicionales en la sección vinculada al orden de preferencia de la elección:
 - ¿Cuál sería el primero que elegirías para invitar a jugar en casa?
 - ¿Cuál sería el primero que elegirías para ayudar a hacer los ejercicios de clase?

3. Se amplía la descripción de los niños presentados con la fotografía. Así mismo, se les indica que se imaginen que son niños que van a estar en la escuela y en su clase para evitar que sientan que son niños extraños.
4. Se matiza la redacción de preguntas para contextualizar a los alumnos en la situación específica de la pregunta. Se agregan detalles como “si pudieras invitar a alguien a casa”, “si tienes que elegir una pareja”, “si te pide ayuda...”.
5. Se incorpora al final del cuestionario una pregunta ¿qué niño te ha gustado más y por qué?. La realización de esta pregunta da constancia en algunas ocasiones del criterio que sustentaba la elección y preferencia de los sujetos entre los niños presentados.
6. Se modifica la foto del niño indígena por otro niño con vestimenta típica con el objetivo de conseguir que los alumnos lo identifiquen con mayor claridad en su grupo cultural.

Con la realización de estos ajustes tras la fase de validación quedó constituido el cuestionario final de los estudiantes descrito anteriormente en el epígrafe 6.5.

6.5.2.2 Validación del cuestionario de docentes y familias.

La validación del cuestionario de docentes y familias se realizó también en el colegio Ponce de León. Para ello se estableció una sesión de debate/reflexión con diez docentes en la que se intercambiaron ideas y propuestas de ajustes al cuestionario. La sesión, que se celebró en la sala de profesores del centro, tuvo una duración de dos horas. Para comenzar, la investigadora presentó los objetivos del estudio y los borradores de los cuestionarios de docentes y familias que se habían elaborado. A continuación, se leyeron todos los ítems y se realizó un debate posterior a través de la técnica de *brainstorming* o “lluvia de ideas” sobre los mismos. Las aportaciones de cada uno de los participantes fueron anotadas por la investigadora para posteriormente ser analizadas con vistas a su incorporación en el cuestionario definitivo. El número y características de los ítems se mantuvieron como estaban en el borrador inicial, tanto en los cuestionarios de docentes como de familias, pero se matizó la redacción de determinados ítems.

6.5.3 Aplicación de los cuestionarios

El calendario en la aplicación de los cuestionarios fue el siguiente:

1. Primera fase en España: marzo 2013.
2. Escuelas de Colombia: abril 2013.

3. Escuelas de Guatemala: agosto 2013.
4. Segunda fase en España: septiembre-noviembre 2013.

En los tres países, para la puesta en contacto con los centros educativos⁵, se facilitó una carta de presentación, en la que se indicaban las características del estudio y se solicitaba autorización para proceder a la aplicación de los cuestionarios. En todos los casos se contó con la aprobación de la dirección o la jefatura de estudios del colegio y el permiso escrito de los padres cuando así se estimó oportuno por los responsables del centro.

El contacto con las escuelas se realizó en los tres países siguiendo los siguientes parámetros:

1. Escuelas que pertenecían a localidades con niveles socioeconómicos diferentes, con el objetivo de tener acceso a escuelas con alumnos, docentes y familias de las diferentes clases sociales (clase alta, media y baja).
2. Escuelas con diferente titularidad (escuelas públicas y privadas). El criterio anterior implicaba en el caso concreto de este estudio la necesidad de acudir tanto a escuelas públicas como privadas. Especialmente en Colombia y Guatemala, dada la existencia de una gran brecha social, el acceso a participantes de clase alta implicaba realizar la aplicación en escuelas privadas y el acceso a clase social baja implicaba realizar la aplicación en escuelas públicas.
3. Presencia de alumnado de diferentes grupos culturales:
 - En Colombia se identificaron escuelas con y sin alumnos afrodescendientes.
 - En Guatemala se identificaron escuelas con y sin alumnos indígenas.
 - En el caso de España se identificaron escuelas con y sin alumnos inmigrantes.

En un inicio se intentó incluir entre los criterios de selección de las escuelas de los tres países el hecho de que se tratara de centros con y sin alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad. En el proceso de identificación de las mismas, se encontró dificultad en Colombia para acceder a escuelas que escolarizaran alumnos con discapacidad. Ello obligó a que dicha variable (presencia o no de alumnos con discapacidad) no fuera controlada y que el acceso a escuelas con alumnos con o sin discapacidad fuera realizado al azar.

⁵ A lo largo del estudio se utiliza los tres términos centro escolar, escuela y colegio para hacer referencia a cualquier institución educativa de educación infantil, primaria y secundaria.

A la llegada a los centros se realizaba una reunión con el equipo directivo con el fin de informar sobre los objetivos del estudio, las características de la encuesta y el procedimiento a seguir. En el encuentro se recogía, a través de una entrevista abierta, la información sobre la escuela (número de alumnos, número de profesores, presencia o no de alumnos con discapacidad etc.).

Es necesario resaltar la excelente disposición y colaboración que mostraron todas las escuelas y su comunidad educativa (directores, coordinadores, docentes, familias y alumnos) para tomar parte en la investigación.

6.5.3.1 Aplicación del cuestionario a los estudiantes

El modo de aplicación del cuestionario es individual. Todos los cuestionarios se realizaron durante la jornada escolar. El tiempo de aplicación es aproximadamente de 15 minutos por alumno. En el caso de los alumnos de cuatro años el tiempo en algunas ocasiones fue mayor, dadas las características evolutivas de la edad (menos capacidad de comprensión y concentración).

El material necesario para el desarrollo del cuestionario es:

1. Mesa y silla para el sujeto y el entrevistador.
2. Hoja de registro con los ítems que componen el cuestionario.
3. Material fotográfico⁶:
 - cuatro fotografías de niños (masculino): niño blanco, niño con discapacidad, niño indígena y niño afrodescendiente.
 - cuatro fotografías de niñas (femenino): niña blanca, niña con discapacidad, niña indígena y niña afrodescendiente.
4. Apoyo visual con las alternativas de respuesta. (nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces).

La selección de los niños/as que participan se realiza con la colaboración de los profesores, teniendo siempre de referencia el grupo de edad necesario. Los espacios en los que se ubicaba el equipo entrevistador fueron aquellos que la escuela consideró más oportuno. En la mayoría de las ocasiones la aplicación se realizaba fuera del aula, con el objetivo de no interrumpir las dinámicas de las clases, existiendo una sola excepción en la que se solicitó aplicar el cuestionario dentro del aula por parte del tutor. Normalmente el cuestionario se aplicó en clases o espacios cercanos al aula de los niños, pero también se utilizaron otros lugares, como salas de coordinación, bibliotecas o salas de dirección.

⁶ Anexo 4: material fotográfico del cuestionario.

La entrevistadora iba a la clase a recoger a cada uno de los niños y los acompañaba de vuelta a su aula cuando terminaban la sesión. En el camino entre la clase y la sala de entrevistas se intentaba establecer una pequeña conversación con el niño, con el objetivo de que este se sintiera relajado y confiado en una situación que, en general, era nueva para ellos. La gran mayoría se mostraban contentos de participar en la investigación, pues se planteó la aplicación como un juego. En aquellas aulas, especialmente de niños más pequeños, en las que el profesor consideró que para la buena marcha del grupo se requería que nuestra presencia se incorporase a la vida y ritmos normales; antes de pasar la prueba la investigadora compartió con los alumnos algunas de sus actividades cotidianas.

Los primeros minutos de la sesión se destinaban a conversar brevemente con el niño, con el fin de que se encontrara cómodo con la nueva situación. Posteriormente, comenzaba la entrevista. Para ello, la entrevistadora explicaba al niño brevemente en qué iba a consistir la sesión. Con una breve introducción, se procedía a la recogida de los datos sobre la edad y el género de cada participante. Para obtener la información sobre el grupo social al que pertenecían se acudía a sus características fenotípicas (color de piel). En el caso de Colombia y España no existió dificultad en dicha identificación, pero el proceso de asignación fue más complejo en el caso de los alumnos de Guatemala de las localidades no indígenas⁷, ya que no era posible identificar por los rasgos físicos si eran ladinos o indígenas. En estos casos, se acudía al apoyo de los docentes, que facilitaban la información e indicaba el grupo cultural al que pertenecía el participante.

Una vez recopilados los datos sociodemográficos del alumno, la investigadora proponía empezar a jugar. En ese momento, se presentaban las fotografías de los cuatro niños (niño blanco, niño con discapacidad, niño afrodescendiente y niño indígena) y se realizaba la pequeña introducción para que el participante se imaginara que iban a ser niños de la escuela y que iban a ser amigos de su aula o clase. A continuación, se invitaba al participante a seleccionar con qué niño/fotografía quería empezar y se procedía a realizar las 16 preguntas de la primera parte del cuestionario (cuatro preguntas por cada fotografía o niño presentado).

Una vez finalizada la aplicación de la primera sección del cuestionario, se le indicaba que se iba a realizar un juego nuevo y se le volvían a citar los nombres y características de sus “nuevos amigos” mientras se colocaban las cuatro fotografías nuevamente boca arriba. Se continuaba con la primera pregunta vinculada al orden de preferencia de la elección “¿A quién elegirías el primero para “jugar en el recreo”? Una vez realizada la elección se ponía la foto de ese niño boca

⁷ En el caso de las comunidades indígenas la totalidad de la población es indígena.

abajo y se preguntaba “¿Y a quién elegirías segundo para jugar en el recreo? Así sucesivamente hasta que el participante categorizaba las fotografías en primera, segunda, tercera y cuarta posición para realizar la actividad indicada en los cuatro ítems.

Antes de finalizar se le consultaba al participante si le había gustado la prueba, se le agradecía su participación y se le preguntaba cuál de los niños le había gustado más y por qué.

A cada hoja de registro se le otorgaba un número de identificación, único para cada sujeto y asignado por orden de participación, que permitiría identificarlo en la posterior base de datos.

Muchas de las sesiones fueron grabadas para tener un registro de los comentarios espontáneos que los alumnos pudieran hacer durante las distintas tareas que se les planteaban. En los casos en los que se realizó la grabación, se disponía de la autorización del equipo directivo y del consentimiento de los padres de los alumnos.

Algunos datos importantes de cara a la implementación del cuestionario de los alumnos son:

- Género de los niños presentados con el material fotográfico: las preguntas realizadas a los alumnos eran iguales para todos, independientemente de su género, si bien a los niños se les presentan niños y a las niñas se les presentan niñas con el objetivo de no sesgar la respuesta por elección del género del niño presentado en la fotografía.
- Participación activa de la entrevistadora en la formulación de las preguntas. La participación de la entrevistadora permitía, por un lado, que los alumnos entendieran claramente las instrucciones (los más pequeños no podían realizar la encuesta de forma escrita) y, por otro, ayudar a los niños a mantener la atención durante todo el proceso, resolver las posibles dudas que podían surgir y facilitar que los sujetos se sintieran relajados y motivados ante la presencia de un adulto que guiaba su participación y le proporcionaba un *feedback* positivo.
- Empleo de apoyo visual a través de una lámina que incorporaba las opciones de respuesta. Este fue útil para todas las edades, pero especialmente para los niños de cuatro años, ya que les facilitaba la comprensión.
- Plantear una consigna que familiarizara los niños presentados en las fotografías con el objetivo de reducir el sesgo en la respuesta por ser totalmente desconocidos para los alumnos: para contextualizar las preguntas en el

desarrollo general del juego y con el objetivo de que los niños presentados fueran cercanos a los alumnos (y no desconocidos), se planteó un contexto imaginario, con la siguiente consigna: “te voy a presentar a unos niños que te tienes que imaginar que vienen al cole, están en tu clase y sois amigos”.

- Indicación explícita acerca de que todo lo que pensaran y todas las respuestas facilitadas (fuera la que fuera) estaban bien. Dicha aclaración es importante para reducir la deseabilidad social, especialmente en los alumnos de ocho años.

Finalmente, y al igual que en el caso de los centros y las familias, es preciso destacar la colaboración y la buena disposición de los alumnos para responder al cuestionario.

6.5.3.2 Aplicación del cuestionario a docentes y familias

De manera paralela a la aplicación del cuestionario de los alumnos, en cada una de las visitas a las escuelas se procedía a la aplicación de los cuestionarios de los docentes y de las familias. Para ello, en la carta de presentación y en el momento de tomar contacto con los centros, se les informaba a los directores de la necesidad de:

- Convocar o citar a padres y madres que estuvieran dispuestos a complementar el cuestionario de familias.
- Convocar a parte del equipo docente para aplicar el cuestionario específico para ellos.

Con relación a la aplicación con los docentes, en la mayoría de las ocasiones se les facilitaba el cuestionario con una breve explicación oral y se les entregaba el documento para que lo completaran mientras seguían trabajando. Se informaba a los profesores de que disponían de la mañana o de todo el día para realizarlo (en función del tiempo que la entrevistadora fuera a permanecer en la escuela), facilitando de este modo que pudieran continuar con sus obligaciones y con el trabajo con sus alumnos y que decidieran cuál era el mejor momento para realizarlo. Las explicaciones en algunas ocasiones eran conjuntas (si los docentes se encontraban en tiempo de recreo/descanso o en alguna reunión) y en otras se proporcionaban de manera individual (si se entregaba el cuestionario en el aula). Se encontraron diferentes niveles de formación de los docentes, pero en ningún caso se detectaron graves problemas de comprensión de los ítems.

La aplicación con las familias en algunas ocasiones era individual (los padres/madres eran citados por la escuela a diferentes tiempos) y en otras ocasiones era grupal (la escuela citaba a la misma hora a todos los padres participantes). Se

dejó libertad a los centros en este sentido, ya que ellos conocían las características, necesidades y horarios de las familias.

Con relación a la aplicación con las familias se distinguen dos grupos:

1. Familias con nivel educativo medio/alto, que comprendían sin dificultad la batería de ítems. Con dicho grupo el proceso de aplicación fue sencillo. Se facilitó el cuestionario y se dieron oralmente las instrucciones. El tiempo de aplicación no superaba los 15 minutos.
2. Familias o padres sin formación y/o analfabetos. Con dicho grupo fue necesaria la lectura y explicación detallada de cada una de las preguntas para su mejor comprensión. En algunos casos, se requirió apoyo de escritura, siendo las respuestas transcritas a la hoja de registro por la entrevistadora tras la respuesta oral del participante. En estos casos el tiempo de aplicación del cuestionario supera los 30 minutos.

Es necesario destacar que las visitas a las escuelas también fueron aprovechadas para realizar entrevistas abiertas a docentes, coordinadores y directores y ampliar los datos cualitativos del estudio. Inicialmente no se estableció un guion previo de entrevista, sino que se desarrollaron conversaciones distendidas en las que se consultaba sobre el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad y de otras regiones o etnias, así como de la situación educativa propia de cada país. Posteriormente, se diseñó un breve esquema de preguntas con el objetivo de realizar entrevistas semiestructuradas para obtener información adicional que completara el estudio.

6.6 PARTICIPANTES

Todos los niños, docentes y familias que participaron en el estudio lo hicieron de forma voluntaria.

En el estudio han participado un total de 27 escuelas⁸. El número total de alumnos fue de 481. La muestra definitiva estuvo integrada por aquellos niños y niñas que completaron en su totalidad la entrevista. Así, fueron eliminados los niños que no pudieron ser entrevistados hasta el final, bien por cansancio o porque no mostraban atención ni motivación durante el proceso de entrevista. También se descartaron las entrevistas en las que se detectaron errores del experimentador en la aplicación de las pruebas. En las siguientes tablas se presenta la distribución de los alumnos clasificados por país, edad, género y grupo étnico.

.....

⁸ Anexo 5: listado y características de las escuelas participantes.

TABLA 6.1

Género de los alumnos. Niños y niñas de 4 a 8 años

País	Masculino	Femenino	Total
Colombia	55	56	111
España	75	80	155
Guatemala	103	113	216
Total	233	249	482

TABLA 6.2

Edad de los alumnos. Niños y niñas de 4 a 8 años

País	4 años	6 años	8 años	Total
Colombia	31	39	41	111
España	50	54	51	155
Guatemala	47	92	77	216
Total	128 ⁹	185	169	482

TABLA 6.3

Grupo cultural de los alumnos. Niños y niñas de 4 a 8 años

País	Blancos	Negros	Inmigrantes	Indígenas	Total
Colombia	63	48	---	---	111
España	79	15	61	---	155
Guatemala	109	---	---	107	216
Total	251	63	61	107	482

Los docentes participantes fueron en total 140. Su distribución es la siguiente:

TABLA 6.4

Grupo de docentes clasificados por escuelas

País	Docentes de escuelas con estudiantes blancos	Docentes de escuelas con estudiantes afrodescendientes	Docentes de escuelas con estudiantes indígenas	Docentes de escuelas con estudiantes inmigrantes	Total
Colombia	8	30	0	0	38
España	0	0	0	22	22
Guatemala	42	0	38	0	80
Total	50	30	38	22	140

Finalmente debe mencionarse que el cuestionario de familias se aplicó a un total de 127 padres y madres, como refleja la tabla 6.5.

⁹ El número de participantes de cuatro años es menor a la de seis y ocho años, ya que en Colombia y Guatemala la escolarización de los niños es obligatoria a partir de los 5 años y hasta dicha edad muchos se encuentran con las familias. En Colombia los niños de cuatro años estaban matriculados en Centros de desarrollo infantil (CDI) y en Guatemala en los Centros de Desarrollo Infantil (CADI). En el caso de España, aunque la educación obligatoria comienza a los seis años, la cobertura en educación infantil de 3 a 6 años, es casi el 100% a través de las escuelas de educación infantil.

TABLA 6.5
Grupo de familias clasificadas por escuelas

País	Familias de escuelas con estudiantes blancos	Familias de escuelas con estudiantes afrodescendientes	Familias de escuelas con estudiantes indígenas	Familias de escuelas con estudiantes inmigrantes	Total
Colombia	21	16	0	0	37
España	0	0	0	13	13
Guatemala	21	0	56	0	77
Total	42	16	56	13	127

6.7 ANÁLISIS DE DATOS

Tal y como se ha explicado, los datos analizados en el presente estudio corresponden a la información obtenida tras la aplicación de los cuestionarios a alumnos, familias y profesores, en los tres países estudiados: Colombia, España y Guatemala.

Las respuestas de los alumnos a cada una de las preguntas de los cuestionarios fueron codificadas e incluidas en una base de datos creada al efecto. Debido a la diferente naturaleza de las dos tareas que componían las pruebas utilizadas (frecuencia de elección y orden de elección), en cada caso se procedió a un tipo de codificación específico.

Por lo que se refiere a las preguntas sobre frecuencia de elección, la codificación de las cuatro respuestas posibles se realizó del uno al cuatro (1= pocas veces; 2= algunas veces; 3= muchas veces; 4= siempre), convirtiendo de ese modo las puntuaciones en una variable continua. Con el fin de comprobar si los datos cumplían el supuesto de normalidad y con ello decidir qué tipo de pruebas estadísticas se debían aplicar, se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov. El resultado en las 16 variables analizadas fue negativo. En todas ellas el nivel de significación fue inferior a 0,05, lo que indica que los datos no se ajustan a la distribución normal, por lo que se deben utilizar pruebas no paramétricas (en el anexo 6 se muestran los resultados de la prueba K-S). Para el análisis de las respuestas otorgadas por los alumnos en los ítems en esta primera parte del cuestionario, se ha utilizado la prueba de FRIEDMAN. La fiabilidad de esta primera parte del cuestionario, medida a través del alfa de Cronbach, es 0,903 para los 16 elementos.

Para el segundo grupo de preguntas, que corresponde a los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, la codificación de las respuestas fue la siguiente: 1= niño seleccionado en primera posición; 2= niño seleccionado en segunda posición; 3= niño seleccionado en tercera posición; 4= niño seleccionado

en cuarta posición. Al tratarse de variables nominales, se han utilizado pruebas no paramétricas (tablas de contingencia y Chi-cuadrado).

Tomando en consideración los objetivos definidos para esta investigación, el análisis de las respuestas de los alumnos a los ítems sobre frecuencia de elección se realizó teniendo en cuenta la edad, grupo cultural y género de los alumnos. Adicionalmente, el análisis de las primeras elecciones de las respuestas vinculadas al orden de preferencia de la elección se realizó segmentando por edad y grupo cultural, así como por género y grupo cultural.

Por lo que se refiere al análisis de las respuestas de los cuestionarios de las familias y docentes, se tuvo en cuenta el análisis en base al grupo cultural. Al igual que se realizó con los resultados de los niños, se elaboró una base de datos para incluir las respuestas de los participantes y se utilizó la prueba de Friedman para el análisis de las preguntas de la primera parte del cuestionario, en las que se pedía el grado de acuerdo con las afirmaciones presentadas, mientras para la segunda parte, en la que los ítems se referían al orden de preferencia en la elección, se utilizaron tablas de contingencia y Chi-cuadrado.

Los resultados del análisis de datos de los cuestionarios de familias y docentes se presentan en el octavo capítulo, en el que se recopila también la información adquirida en las entrevistas abiertas a diferentes miembros de la comunidad educativa. La información recogida en dichas entrevistas se transcribió y procesó para posteriormente seleccionar los comentarios y/o ideas más relevantes que ayudaran a la interpretación de los datos obtenidos.

Finalmente, y en relación con el análisis de datos, cabe señalar que los estudios estadísticos de este trabajo se han llevado a cabo con el programa SPSS 17.0.

CAPÍTULO 7

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS

Resumen

En este capítulo se presenta el análisis de datos de los cuestionarios aplicados a 482 alumnos de 4, 6 y 8 años de Guatemala, Colombia y España.

Con el objetivo de realizar una presentación clara, el capítulo se estructura en el siguiente orden:

- 1. Descripción de los datos en relación a cada uno de los objetivos y de sus respectivas hipótesis.*
- 2. En cada hipótesis son analizados los diferentes ítems del cuestionario: jugar juntos en el recreo, invitar a jugar a casa, trabajar juntos y sentarse juntos en clase.*
- 3. En cada uno de los ítems se muestran los resultados de las preguntas vinculadas a la frecuencia de elección y a continuación los resultados de las preguntas vinculadas al orden de preferencia.*
- 4. Al finalizar el análisis de cada hipótesis se presenta un resumen global de los resultados obtenidos.*

Para el desarrollo del análisis de cada hipótesis se han tenido en cuenta las respuestas de los cuatro grupos de alumnos (blancos, negros, indígenas e inmigrantes) a los ítems que componen el cuestionario.

En cuanto a la frecuencia de elección, como se ha indicado en la metodología, el cuestionario se conformaba de cuatro ítems en relación a un niño con discapacidad, de cuatro ítems sobre un niño blanco, de cuatro ítems sobre un niño afrodescendiente y de cuatro ítems en relación a un indígena. Dieciséis ítems en total. La escala de respuesta es de tipo Likert con cuatro alternativas; nunca, pocas veces, algunas veces, muchas veces. La codificación de las respuestas en esta parte del cuestionario fue 1=nunca, 2=pocas veces, 3=algunas veces, 4=muchas veces. De esta manera las variables se convirtieron en una variable continua.*

Por lo que se refiere al orden de preferencia, el cuestionario consistió en cuatro preguntas en las que el sujeto debe ordenar cada uno de los niños presentados sobre la base de sus preferencias para el desarrollo de cada una de las actividades (jugar en el patio, invitar a jugar en casa, trabajar juntos en clase, sentarse al lado en clase). La opción de respuesta es forzada y la codificación de las respuestas fue: 1= niño seleccionado en primera posición; 2= niño seleccionado en segunda posición; 3= niño seleccionado en tercera posición; 4= niño seleccionado en cuarta posición.

** ítem 1: jugar juntos en el recreo; ítem 2: invitar a jugar en casa; ítem 3: trabajar juntos en clase; ítem 4: sentarse juntos en clase.*

Es necesario destacar que inicialmente se controló de cada alumno su grupo cultural, la edad, el género, el país, el contexto socioeconómico, si se encontraba la escuela en un contexto rural o urbano, la existencia o no en la escuela de diversas culturas y/o grupos culturales, la existencia o no en la escuela de alumnos con discapacidad y si el alumno tenía o no discapacidad. El análisis de todas las variables no fue posible por el tamaño de la muestra, por lo que finalmente el estudio se centró en el análisis de los datos atendiendo al grupo cultural, edad y género de los alumnos.

Así mismo cabe indicar que en el análisis vinculado a las preguntas sobre el orden de preferencia solo se presentan los datos de la primera elección realizada por cada niño, debido a que en los datos obtenidos en relación a la segunda, tercera y cuarta elección no se presentan diferencias significativas. No obstante, en el apartado de conclusiones se presentan algunos de los datos obtenidos en las cuartas elecciones para contrastar o reforzar algunos de los resultados obtenidos.

El análisis de los datos ha tratado de comprobar si existe relación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas. Esto supone que cuando se habla de influencia de una variable sobre otra, en ningún caso se está haciendo referencia a causalidad, sino a correlación. Con las técnicas estadísticas utilizadas, solo se puede analizar si una variable está vinculada a otra variable, no pudiendo determinarse con ello que una sea causa de la otra. El nivel de probabilidad establecido a lo largo de todo el análisis ha sido igual o menor a 0,05.

Palabras clave: análisis datos, grupo cultural, edad, género, cruce grupo cultural y edad, cruce grupo cultural y género.

7.1 ANÁLISIS DE DATOS CON RELACIÓN AL PRIMER OBJETIVO. ¿INFLUYE EL GRUPO CULTURAL AL QUE PERTENECEN LOS SUJETOS EN LAS ELECCIONES?

Como se ha comentado en el capítulo dedicado a la metodología, el primer objetivo que se planteó la investigación fue verificar si existían diferencias en las elecciones dependiendo del grupo étnico-cultural al que pertenecían los alumnos. En este marco se desarrollaron las dos primeras hipótesis de la investigación:

Hipótesis primera: La selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en primer lugar en los niños blancos.

Hipótesis segunda: La selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en último lugar en los niños con discapacidad.

A continuación se presentan los resultados de las respuestas dadas a cada una de las preguntas basándose en los diferentes grupos culturales.

7.1.1 Análisis de las respuestas de los alumnos de los distintos grupos culturales

7.1.1.1 Elecciones de los alumnos blancos

Para realizar el análisis de los datos del grupo de alumnos blancos, se tienen en cuenta dos hipótesis. La primera de ellas establece que los alumnos blancos eligen en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades a los niños blancos. La segunda establece que los alumnos blancos eligen en último lugar a los niños con discapacidad.

Al realizar el análisis de las respuestas otorgadas por los alumnos blancos a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, se presentan diferencias significativas en los ítems: jugar juntos en el recreo y sentarse juntos en clase (tabla 7.1).

TABLA 7.1
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos blancos

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 9,890$; gl= 3; Sig. asintót. = 0,020 * ²
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 0,305$; gl= 3; Sig. asintót. = 0,959
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 7,130$; gl= 3; Sig. asintót. = 0,068
Sentarse juntos en clase	$\chi^2= 13,428$; gl= 3; Sig. asintót. = 0,004 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

Como puede verse en los gráficos 7.1 y 7.2, el niño blanco es el más seleccionado como primera opción para ambas actividades, por lo que se confirma la hipótesis para ambas. Sin embargo, el niño con discapacidad no es el menos elegido, por lo que no se confirma la segunda hipótesis.

GRÁFICO 7.1
Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Grupo de alumnos blancos

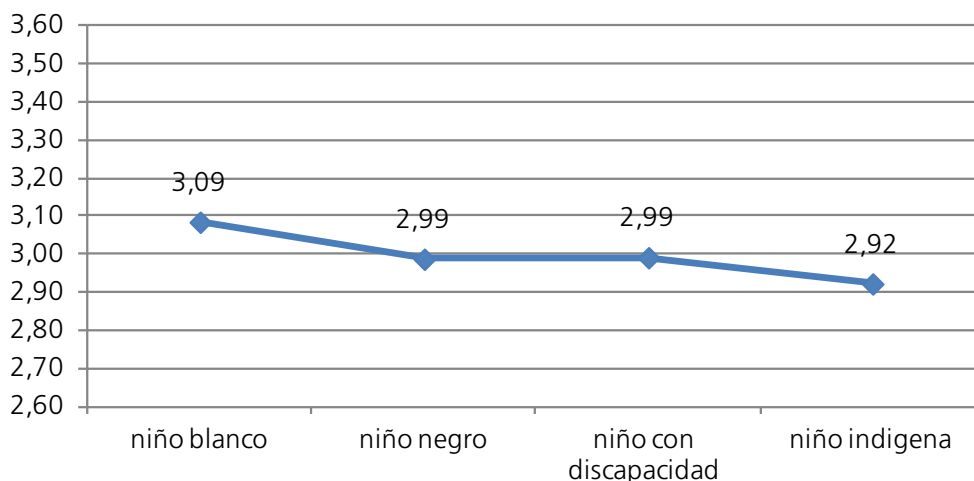
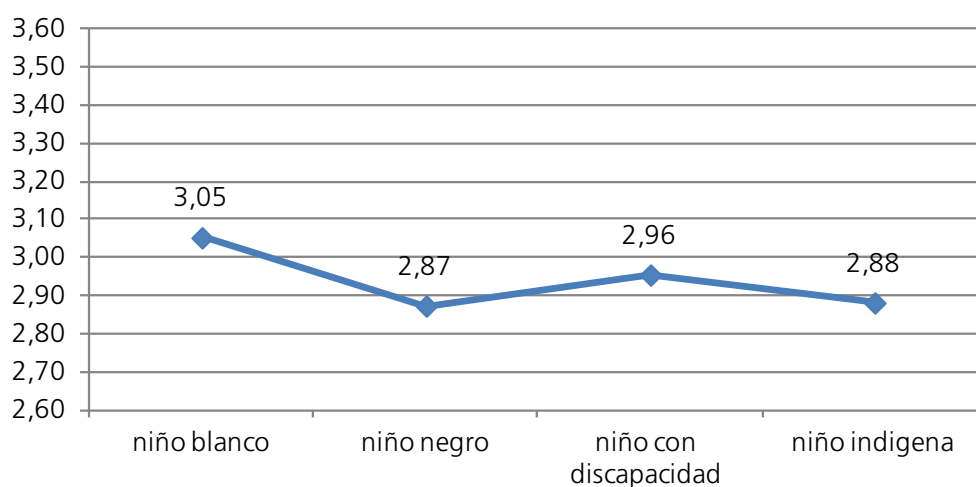


GRÁFICO 7.2

Media Prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos en clase. Grupo de alumnos blancos



Con relación a las respuestas de los alumnos blancos en los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, existen diferencias significativas en los ítems "jugar juntos en clase", "invitar a jugar juntos en casa" y "sentarse juntos en clase" (tabla 7.2).

TABLA 7.2.

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos

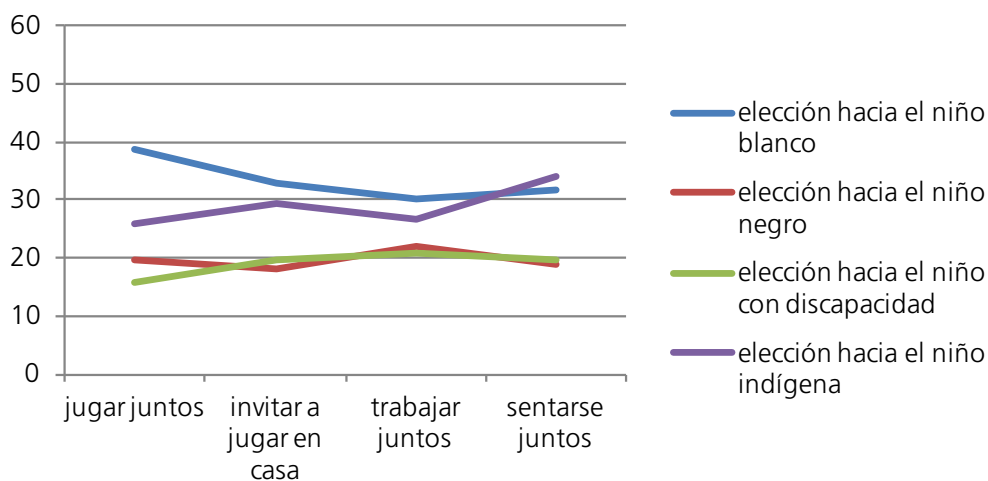
	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=29,924$; gl=3; Sig. asintót.=0,000*
invitar a jugar en casa	$\chi^2=15,723$; gl=3; Sig. asintót.=0,001*
trabajar juntos en clase	$\chi^2=5,904$; gl=3; Sig. asintót.=0,116
sentarse juntos en clase	$\chi^2=13,616$; gl=3; Sig. asintót.=0,003*

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

En este marco, con relación al orden de preferencia en la elección, el gráfico 7.3 muestra que mientras para los dos primeros ítems, "jugar juntos en el recreo" e "invitar a jugar a casa", podemos confirmar que el niño más seleccionado es el blanco, no lo podemos hacer para la pregunta "sentarse juntos en clase", ya que el niño más seleccionado es el indígena. Con relación a la pregunta "trabajar juntos en clase", aunque no existen diferencias significativas en la elección, cabe destacar que la tendencia de los alumnos blancos es seleccionar en mayor número de ocasiones al niño blanco. Finalmente, se puede señalar que los niños con discapacidad y los niños negros son los menos seleccionados por los alumnos blancos como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades.

GRÁFICO 7.3

Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos blancos

**Resumen del análisis de respuestas de los alumnos blancos**

El análisis de las respuestas de los alumnos blancos muestra que:

1. Con relación a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, se presentan diferencias significativas en las elecciones de los ítems: jugar juntos en el recreo y sentarse al lado en clase. En ambas preguntas, los alumnos blancos seleccionan a los niños blancos con mayor frecuencia por lo que se confirma la primera hipótesis. Sin embargo el niño con discapacidad no es el menos elegido, por lo que no se confirma la segunda hipótesis.
2. Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, aunque no se presenten diferencias significativas en todos los ítems, la tendencia es:
 - Seleccionar en mayor número de ocasiones al niño blanco (identificación con el igual) como primera opción para el desarrollo de algunas actividades: jugar en el recreo, invitar a jugar en casa y trabajar juntos en clase.
 - Seleccionar en menor número de ocasiones a los niños negros y a los niños con discapacidad como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades.

7.1.1.2 Elecciones de los alumnos negros

Para realizar el análisis de los datos del grupo de alumnos negros, se tienen en cuenta dos hipótesis. La primera de ellas establece que los alumnos negros eligen en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades a los niños blancos. La segunda establece que los alumnos negros eligen en último lugar a los niños con discapacidad.

En el análisis de las respuestas otorgadas en los ítems vinculados a la frecuencia de elección, se presentan diferencias significativas únicamente en el ítem jugar juntos en el recreo (tabla 7.3).

TABLA 7.3

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos negros

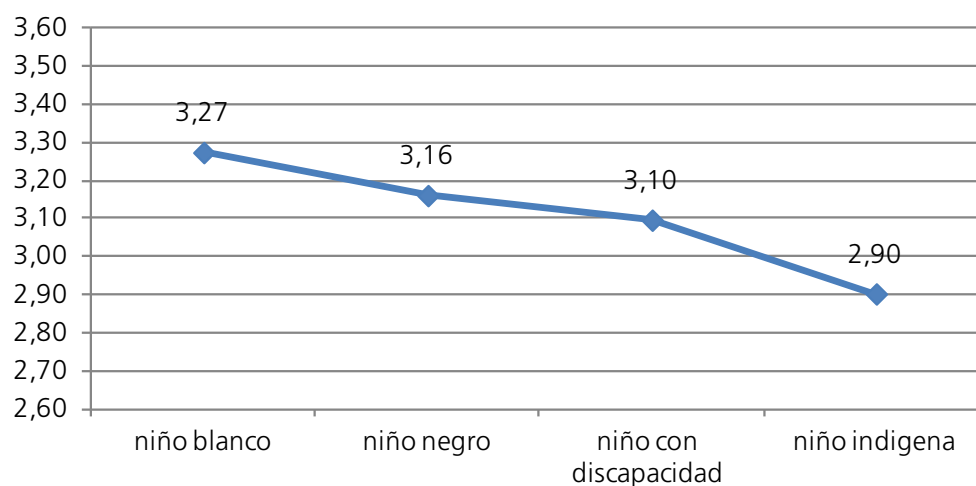
	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=9,910$; gl=3; Sig. asintót. =0,019*
Invitar a jugar en casa	$\chi^2=5,126$; gl=3; Sig. asintót. =0,163
trabajar juntos en clase	$\chi^2=0,671$; gl=3; Sig. asintót. =0,880
sentarse juntos en clase	$\chi^2=4,673$; gl=3; Sig. asintót. =0,197

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

A este respecto, como puede observarse en el siguiente gráfico, los resultados confirman la primera hipótesis para este ítem, ya que los alumnos negros seleccionan en mayor número de ocasiones a los niños blancos para jugar juntos en el recreo, pero no se confirma la segunda hipótesis, ya que los niños menos seleccionados son los niños indígenas.

GRÁFICO 7.4

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Grupo de alumnos negros



Si se analizan los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, los alumnos negros no presentan diferencias significativas en sus elecciones en ninguno de los ítems (tabla 7.4).

TABLA 7.4

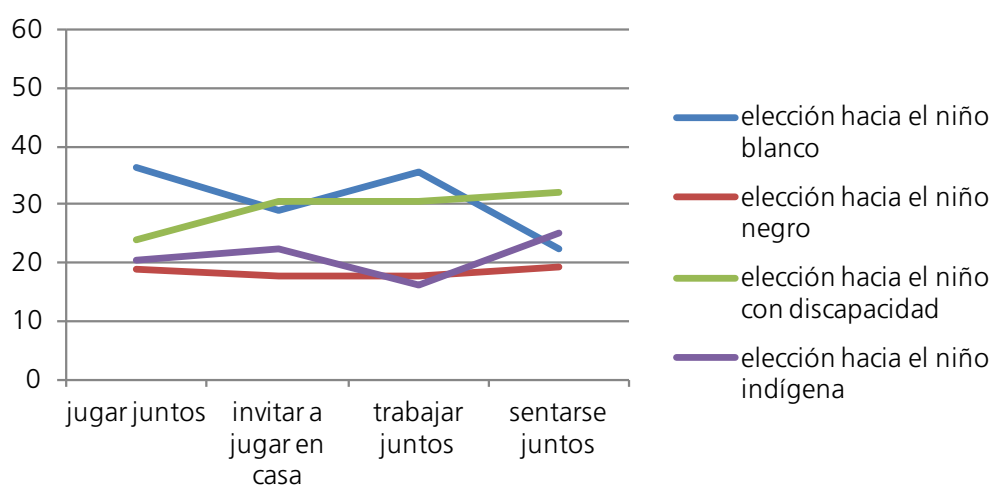
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 4,746$; gl=3; Sig. asintót. = 0,191
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 2,645$; gl=3; Sig. asintót. = 0,450
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 6,774$; gl=3; Sig. asintót. = 0,079
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 2,258$; gl=3; Sig. asintót. =0,521

A pesar de no existir diferencias significativas, con relación al orden de preferencia puede indicarse que existe una tendencia a la elección de los niños blancos como primera opción en los ítems “jugar en el recreo” y “trabajar juntos en clase”, como puede observarse en el gráfico 7.5.

Sin embargo, respecto a la segunda hipótesis la tendencia de este grupo de alumnos es seleccionar a los niños con discapacidad en un porcentaje alto, siendo los niños negros los menos seleccionados para el desarrollo de las diferentes actividades.

GRÁFICO 7.5

Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos negros

Resumen análisis de respuestas de los alumnos negros

El análisis de las respuestas de los alumnos negros muestra que:

1. Con relación a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, únicamente existen diferencias significativas en el ítem “jugar juntos en el recreo” confirmando la hipótesis de que los blancos son los niños más seleccionados, si bien únicamente para esta actividad. Sin embargo, no se confirma la segunda hipótesis que establece que los niños menos seleccionados son los niños con discapacidad.
2. Con relación al análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, no se presentan diferencias significativas en su elección. No obstante cabe indicar que la tendencia de los alumnos negros es:
 - Seleccionar en mayor número de ocasiones a los niños blancos para jugar en el recreo y para trabajar juntos en clase.
 - Seleccionar en menor número de ocasiones para el desarrollo de las diferentes actividades al niño negro.
 - Seleccionar en un porcentaje elevado a los niños con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades.

7.1.1.3 Elecciones de los alumnos indígenas

Para realizar el análisis de los datos del grupo de alumnos indígenas, se tienen en cuenta dos hipótesis. La primera de ellas establece que los alumnos indígenas eligen en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades a los niños blancos. La segunda establece que los alumnos indígenas eligen en último lugar a los niños con discapacidad.

Si analizamos las respuestas otorgadas a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, no se presentan diferencias significativas en ninguno de los ítems (tabla 7.5), por lo que no se confirma ninguna de ellas.

TABLA 7.5
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección.
Alumnos indígenas

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 1,483$; gl=3; Sig. asintót.= 0,686
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 3,048$; gl=3; Sig. asintót.= 0,384
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 4,430$; gl=3; Sig. asintót.= 0,219
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 1,054$; gl=3; Sig. asintót.= 0,788

Si se procede a realizar el análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, existen diferencias significativas en las respuestas a todos los ítems (tabla 7.6) y, como puede apreciarse en el gráfico 7.6, se observa una clara elección del niño blanco como primera opción para el desarrollo de las

diferentes actividades, siendo el niño con discapacidad el menos seleccionado. Por ello se confirman ambas hipótesis.

TABLA 7.6

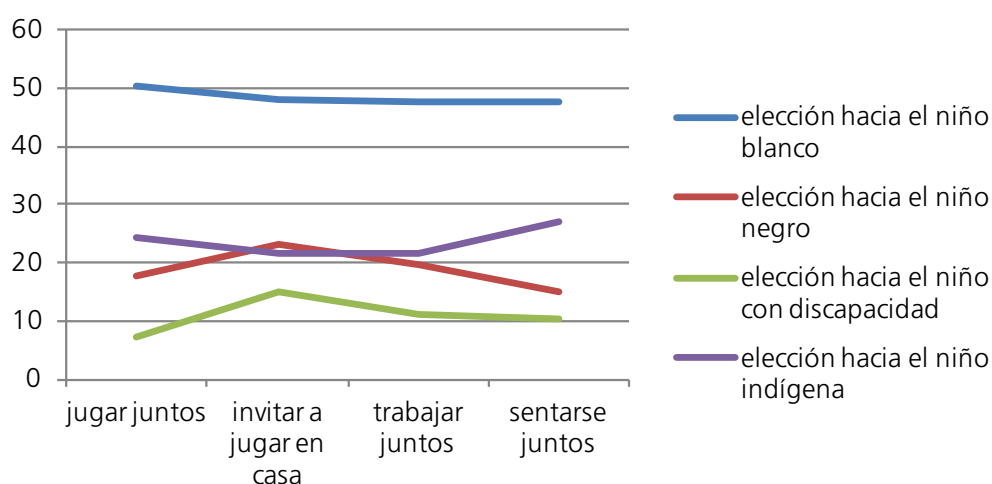
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 43,168$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 14,832$; gl=3; Sig. asintót.=0 ,002 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 31,879$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 35,766$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.6

Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos indígenas



Resumen análisis de respuestas de los alumnos indígenas

El análisis de las respuestas de los alumnos indígenas muestra que:

1. No existen diferencias significativas en las preguntas vinculadas a la frecuencia de elección.
2. Los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, muestran:
 - Se confirma la primera hipótesis ya que existe una clara elección hacia el niño blanco como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades..
 - Se confirma la segunda hipótesis ya que el niño con discapacidad es el menos seleccionado como primera opción en todas las actividades.

7.1.1.4 Elecciones de los alumnos inmigrantes

Para realizar el análisis de los datos del grupo de alumnos inmigrantes, se tienen en cuenta dos hipótesis. La primera de ellas establece que los alumnos inmi-

grantes eligen en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades a los niños blancos. La segunda establece que los alumnos inmigrantes eligen en último lugar a los niños con discapacidad.

El análisis de los resultados muestra que no existen diferencias significativas ni en las preguntas vinculadas a la frecuencia de elección, ni en las referidas al orden de preferencia en la elección (tabla 7.7 y tabla 7.8 respectivamente). Por ello no se confirma ninguna de las hipótesis.

TABLA 7.7

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 0,745$; gl=3; Sig. asintót.= 0,863
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 2,177$; gl=3; Sig. asintót.= 0,537
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 1,675$; gl=3; Sig. asintót.= 0,643
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 4,396$; gl=3; Sig. asintót.= 0,222

TABLA 7.8

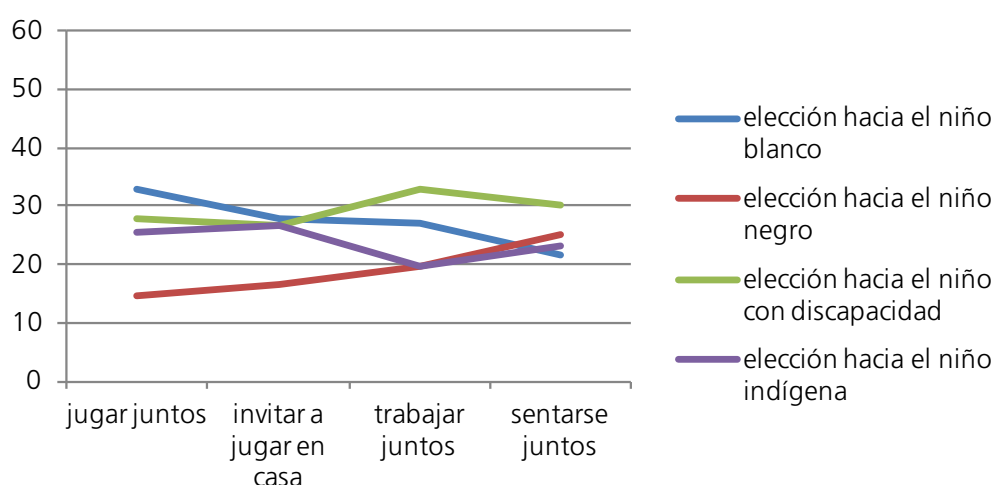
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 4,246$; gl=3; Sig. asintót.= 0,236
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 2,267$; gl=3; Sig. asintót.= 0,519
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 3,066$; gl=3; Sig. asintót.= 0,382
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 3,066$; gl=3; Sig. asintót.= 0,817

Como puede observarse en el gráfico 7.7, en el que se muestra el orden de preferencia en la elección, la tendencia de los alumnos inmigrantes es realizar elecciones más distribuidas entre los diferentes grupos culturales y estos no muestran una elección mayoritaria hacia el niño blanco. Así mismo, se muestra cómo el niño con discapacidad es de los niños más seleccionados como primera opción para el desarrollo de algunas actividades.

GRÁFICO 7.7

Porcentaje de elecciones como primera opción de los alumnos inmigrantes



Resumen análisis de respuestas de los alumnos inmigrantes

El análisis de las respuestas de los alumnos inmigrantes muestra que:

1. No existen diferencias significativas en las preguntas vinculadas a la frecuencia de elección.
2. No existen diferencias significativas en las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección, por lo que no se confirma ninguna de las dos hipótesis. No obstante el análisis de datos muestra:
 - Las elecciones se realizan de manera más equitativa entre los diferentes grupos culturales y estos no muestran una tendencia tan clara de elección del niño blanco como los otros grupos de alumnos.
 - Se selecciona en un alto porcentaje a los niños con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades.

Resumen del análisis de respuestas de los alumnos basandose en el grupo cultural

Tras el análisis de los resultados de las respuestas de los diferentes grupos culturales podemos concluir.

1. *No existen diferencias significativas en los ítems vinculados a la frecuencia de elección en la mayoría de los grupos culturales.*
2. *El análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección muestra:*
 - a. *Con relación a la primera hipótesis, en la que se establece que la selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en primer lugar en los niños blancos:*
 - *Los alumnos blancos seleccionan en mayor número de ocasiones al niño blanco (identificación con el igual) como primera opción para el desarrollo de las algunas actividades; jugar en el recreo e invitar a jugar en casa. Se confirma parcialmente la hipótesis.*
 - *Los alumnos negros no presentan diferencias significativas en su elección, siendo su tendencia seleccionar en mayor número de ocasiones a los niños blancos para jugar en el recreo y para trabajar juntos en clase. No se confirma la hipótesis pero se muestra la tendencia a seleccionar al niño blanco.*
 - *Los alumnos indígenas muestran una clara elección hacia el niño blanco como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades. Se confirma la hipótesis.*
 - *Los alumnos inmigrantes realizan sus elecciones de manera más equitativa entre los diferentes grupos culturales y no muestran una tendencia tan clara de elección del niño blanco. No se confirma la hipótesis.*
 - b. *Con relación a la segunda hipótesis, en la que se establece que la selección de los alumnos de todos los grupos étnico-culturales recae en último lugar en los niños con discapacidad, el análisis de los datos muestra:*
 - *Los alumnos indígenas seleccionan en menor número de ocasiones como primera opción al niño con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades y los alumnos blancos seleccionan en menor número de ocasiones a los niños con discapacidad y a los niños negros. Por ello, en ambos grupos de alumnos, blancos e indígenas, podemos confirmar la hipótesis.*
 - *Los alumnos inmigrantes y los alumnos negros seleccionan en un alto porcentaje a los niños con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades y por ello no podemos confirmar la hipótesis.*

7.2 ANÁLISIS DE DATOS CON RELACIÓN AL SEGUNDO OBJETIVO. ¿INFLUYE LA EDAD DE LOS SUJETOS EN LAS ELECCIONES?

El segundo objetivo que se planteó la investigación fue verificar si existían diferencias en las elecciones dependiendo de la edad de los alumnos. En el marco de dicho objetivo, se desarrolló la tercera hipótesis, en la que se establece que las actitudes hacia la diversidad se van perfilando y consolidando con la edad. Dicha hipótesis se estructura a través de las siguientes subhipótesis:

- Subhipótesis 3.1: A los 4 años no existen diferencias en las actitudes hacia la diversidad, por lo que la selección recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.
- Subhipótesis 3.2: A los 6 años empiezan las preferencias hacia el niño blanco, aumentando su elección en relación al resto de niños.
- Subhipótesis 3.3: Los alumnos a los 8 años tienen marcadas las preferencias hacia el niño blanco.
- Subhipótesis 3.4: Las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad.

Para el análisis de este segundo objetivo, al igual que hicimos con el primero, se han tenido en cuenta las respuestas de todos los alumnos a las cuatro preguntas habituales: jugar juntos en el recreo, invitar a jugar en casa, trabajar juntos en clase y sentarse juntos en clase. A continuación se presentan los datos de cada una de los ítems teniendo en cuenta los diferentes grupos de edad.

7.2.1 Análisis de las respuestas de los alumnos de 4 años

La subhipótesis planteada establece que a los 4 años no existen diferencias en las actitudes hacia la diversidad, por lo que la selección recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.

El análisis de los resultados de los alumnos de 4 años en las preguntas vinculados a la frecuencia de elección, solo muestra diferencias significativas en el ítem “trabajar juntos en clase” (tabla 7.9), en el que el niño blanco es el más seleccionado (gráfico 7.8).

TABLA 7.9

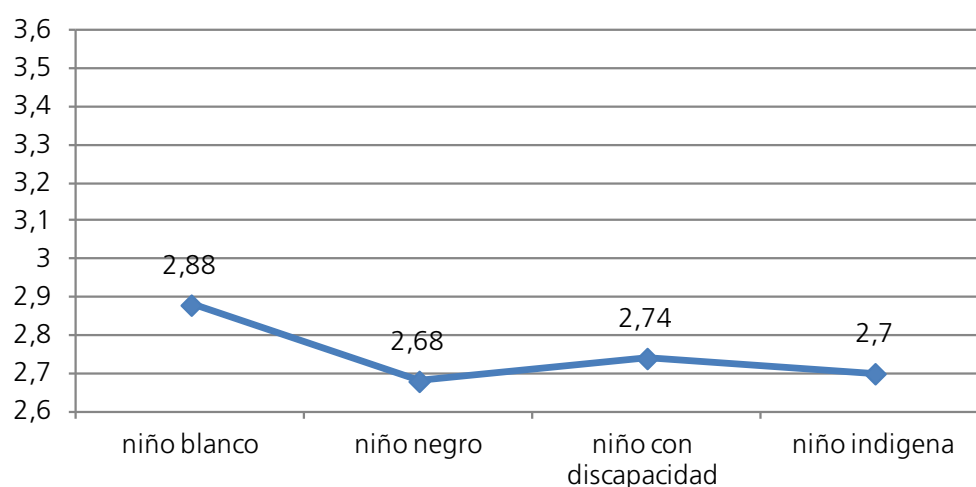
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos 4 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=2,645$; gl=3; Sig. asintót.=0,450
invitar a jugar en casa	$\chi^2=2,788$; gl=3; Sig. asintót.=0,426
trabajar juntos en clase	$\chi^2=9,030$; gl=3; Sig. asintót.=0,029 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2=3,886$; gl=3; Sig. asintót.=0,274

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.8

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para trabajar juntos en clase. Alumnos de 4 años



Con relación a los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección no se presentan diferencias significativas (tabla 7.10).

TABLA 7.10

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos 4 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=0,063$; gl=3; Sig. asintót.=0,109
invitar a jugar en casa	$\chi^2=4,504$; gl=3; Sig. asintót.=0,212
trabajar juntos en clase	$\chi^2=3,614$; gl=3; Sig. asintót.=0,306
sentarse juntos en clase	$\chi^2=0,3460$; gl=3; Sig. asintót.=0,326

Resumen análisis de respuestas de los alumnos 4 años

Los datos de los alumnos de 4 años no presentan, salvo una excepción, elecciones prioritarias entre las diferentes alternativas, lo que indicaría que, en términos generales, se confirma la subhipótesis 3.1.

7.2.2 Análisis de las respuestas de los alumnos a los 6 años

Con relación a las respuestas de los alumnos de 6 años, la subhipótesis planteada es que a dicha edad empiezan a establecerse las actitudes, aumentando las preferencias hacia el niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades en comparación al resto de niños.

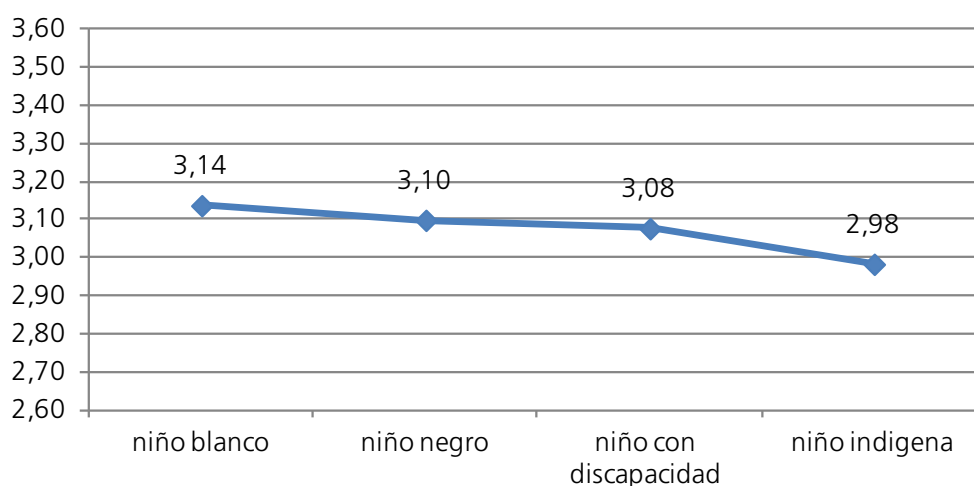
Al analizar los resultados de los ítems vinculados a la frecuencia en las elecciones, se muestran diferencias significativas únicamente en las respuestas otorgadas en el ítem “jugar en el recreo” (tabla 7.11) mostrándose una mayor selección del niño blanco (gráfico 7.9). Si se compara la media de la elección del niño blanco a los 4 años y la media de elección a los 6 años, se observa que es superior a los 6 años en 0,25 puntos. Por ello parece confirmarse la hipótesis que a los 6 años aumenta la elección del niño blanco para dicha actividad.

TABLA 7.11
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección.
Alumnos 6 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=9,962$; gl=3; Sig. asintót.=0,019 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2=0,976$; gl=3; Sig. asintót.=0,807
trabajar juntos en clase	$\chi^2=4,500$; gl=3; Sig. asintót.=0,212
sentarse juntos en clase	$\chi^2=7,755$; gl=3; Sig. asintót.=0,051

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.9
Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo.
Alumnos de 6 años



Al analizar los resultados de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, existen diferencias significativas en los ítems “jugar juntos en el recreo” y “sentarse juntos en clase” (tabla 7.12).

TABLA 7.12

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia de elección. Alumnos 6 años

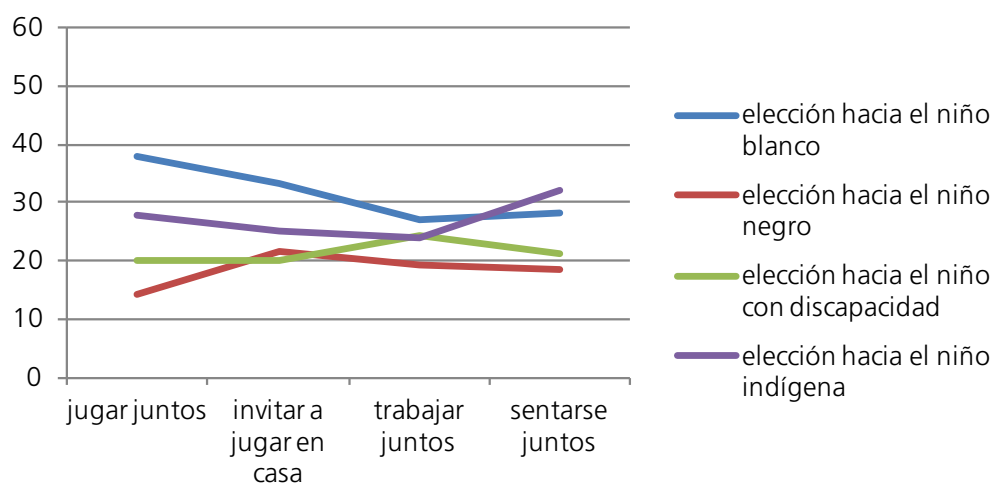
	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=23,522$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000*
invitar a jugar en casa	$\chi^2=3,565$; gl=3; Sig. asintót.= 0,312
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 7,435$; gl=3; Sig. asintót.=0,059
sentarse juntos en clase	$\chi^2=8,652$; gl=3; Sig. asintót.=0,034*

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

A este respecto los datos muestran que mientras que para el ítem jugar juntos en el recreo podemos confirmar que el niño blanco es el más seleccionado como primera opción, en el caso del ítem "sentarse juntos en clase" el niño más seleccionado es el indígena (gráfico 7.10). Así mismo, puede mencionarse cómo en los ítems invitar a jugar en casa y trabajar juntos en clase, a pesar de no existir diferencias significativas, existe una tendencia a seleccionar más al niño blanco como primera opción. En este marco se puede confirmar que a los 6 años comienza la tendencia a preferir la selección del niño blanco para algunas de las actividades propuestas.

GRÁFICO 7.10

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos 6 años



Resumen análisis de respuestas alumnos 6 años

El análisis de las respuestas de los alumnos de 6 años muestra que:

1. Con relación a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, se presentan diferencias significativas en las elecciones de los alumnos de 6 años en el ítem "jugar en el recreo" siendo el niño blanco el más seleccionado y aumentando su elección para dicha actividad en comparación a las respuestas de los alumnos de 4 años.
2. Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección a los 6 años, se comienza a mostrar una tendencia a seleccionar al niño blanco como primera opción para jugar en el recreo, invitar a jugar en casa y trabajar juntos, si bien las diferencias solo son significativas en el ítem "jugar en el recreo". Por ello podemos confirmar la subhipótesis 3.2.

7.2.3 Análisis de las respuestas de los alumnos de 8 años

La subhipótesis planteada establece que a los 8 años los alumnos organizan sus actitudes y muestran elecciones claras hacia el niño blanco. Por ello se espera encontrar diferencias significativas en los datos de los diferentes ítems.

Con relación a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, los alumnos muestran únicamente diferencias significativas en el ítem "sentarse juntos en clase" (tabla 7.13), siendo el niño blanco el más seleccionado como primera opción (gráfico 7.11).

TABLA 7.13

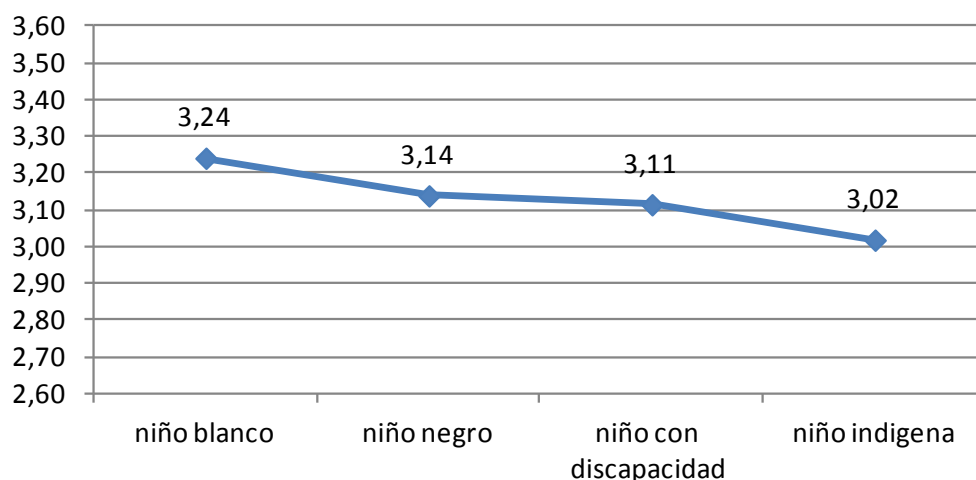
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos 8 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 6,563$; gl=3; Sig. asintót.=0,087
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 2,158$; gl=3; Sig. asintót.=0,540
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 0,875$; gl=3; Sig. asintót.=0,832
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 8,493$; gl=3; Sig. asintót.= 0,037 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.11

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos en clase. Grupo de 8 años



Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, se muestran diferencias significativas en todos los ítems (tabla 7.14), siendo el niño blanco el más seleccionado como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades (gráfico 7.12). Así mismo se destaca cómo a los 8 años el niño menos seleccionado es el niño con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades, excepto trabajar juntos en clase.

TABLA 7.14

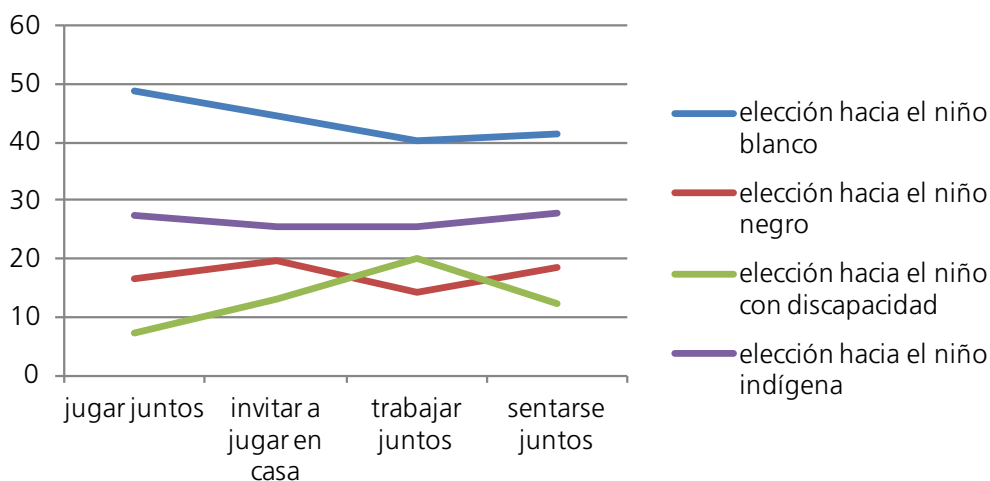
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia de elección. Alumnos 8 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 64,571$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 37,377$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 25,201$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 32,444$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.12

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos 8 años



Resumen análisis de respuestas de los alumnos de 8 años

El análisis de las respuestas de los alumnos de 8 años muestra que:

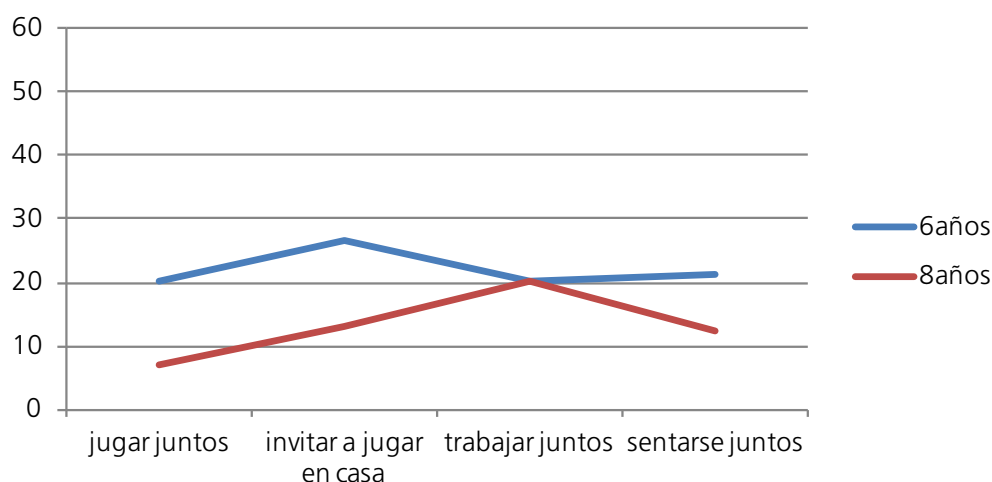
1. Con relación a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, únicamente se presentan diferencias significativas en el ítem "sentarse juntos en clase", siendo el niño blanco el más seleccionado.
2. Con relación al análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, se muestra:
 - Se confirma la subhipótesis 3.3 ya que existe una mayor tendencia de los alumnos de 8 años a seleccionar al niño blanco como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades.
 - Se confirma parcialmente la subhipótesis 3.4 ya que los niños con discapacidad son los menos seleccionados como primera opción en todos los ítems, a excepción del ítem trabajar juntos en clase.

7.2.4 Análisis de las respuestas de los alumnos de 6 y 8 años hacia los niños con discapacidad

Tras el análisis de los resultados a los 6 y 8 años, como puede observarse en el gráfico 7.13, se confirma que el porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades disminuye con la edad excepto, en el ítem trabajar juntos en clase.

GRÁFICO 7.13

Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos de 6 y 8 años



Resumen análisis de las respuestas de los alumnos basandose en la edad

A partir de los resultados correspondientes a las diferentes edades estudiadas podemos establecer algunas conclusiones:

1. El análisis de los ítems vinculados a la frecuencia de elección no muestra una relación directa entre la edad y la selección de los diferentes niños.
2. El análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección confirma la hipótesis que establece que las actitudes se van perfilando y consolidando con la edad y se destacan los siguientes hallazgos :
 - Se confirma la subhipótesis 3.1: a los 4 años no existen diferencias en las actitudes hacia la diversidad, ya que la selección tiende a recaer de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos, lo que indicaría que los alumnos aún no han establecido el grupo cultural de referencia.
 - Se confirma la subhipótesis 3.2: a los 6 años empieza a mostrarse la tendencia a seleccionar al niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades, aumentando su elección en comparación al resto de niños, excepto para sentarse juntos en clase.
 - Se confirma la subhipótesis 3.3: los alumnos a los 8 años tienen marcadas las preferencias hacia el niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades, presentándose diferencias significativas en su elección.
 - Se confirma la subhipótesis 3.4: las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad, ya que el porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades disminuye con la edad, excepto en el ítem trabajar juntos en clase.

7.3 ¿INFLUYE EN LA ELECCIÓN LA EDAD EN LOS DIFERENTES GRUPOS CULTURALES?

Para obtener información más precisa sobre el primer y segundo objetivo, se ha realizado el análisis de datos obtenidos del cruce de la variable edad y grupo cultural. Como se recordará, el primer y segundo objetivo que se planteó la investigación fue verificar si existían diferencias en las selecciones dependiendo del grupo cultural y la edad de los alumnos.

Aunque las hipótesis referidas a los objetivos citados han sido analizadas anteriormente, a continuación se tratará de verificar si estas se cumplen o no en cada uno de los grupos culturales en las diferentes edades (análisis de las diferencias en la primera elección cruzando la edad y el grupo cultural).

La presentación del análisis se realiza con la misma estructura que en el anterior apartado:

1. Análisis de cada uno de los resultados basandose en sus respectivas hipótesis.
2. Cada una de las hipótesis es analizada para cada una de las preguntas (ítem) del cuestionario: jugar juntos en el recreo, invitar a jugar a casa, trabajar juntos en clase y sentarse juntos en clase.
3. En cada ítem se presenta en primer lugar el análisis de las preguntas vinculadas a la frecuencia de elección (primera parte del cuestionario) y a continuación el análisis de los datos vinculados al orden de preferencia en la elección (segunda parte del cuestionario).
4. Al finalizar el análisis de cada grupo cultural por cada una de las edades se presenta un resumen del mismo.

7.3.1 Análisis de las respuestas de los alumnos blancos de las distintas edades

7.3.1.1 Análisis de las respuestas de los alumnos blancos de 4 años

Como se ha citado anteriormente, la subhipótesis mantenida es que la elección de los alumnos blancos de 4 años recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.

Si analizamos las elecciones de este grupo, observamos que en los ítems vinculados a la frecuencia de elección, solo existen diferencias significativas en el ítem trabajar juntos en clase (tabla 7.15). Como puede observarse en la gráfica 7.14, el niño blanco es el más seleccionado para el desarrollo de dicha actividad.

TABLA 7.15

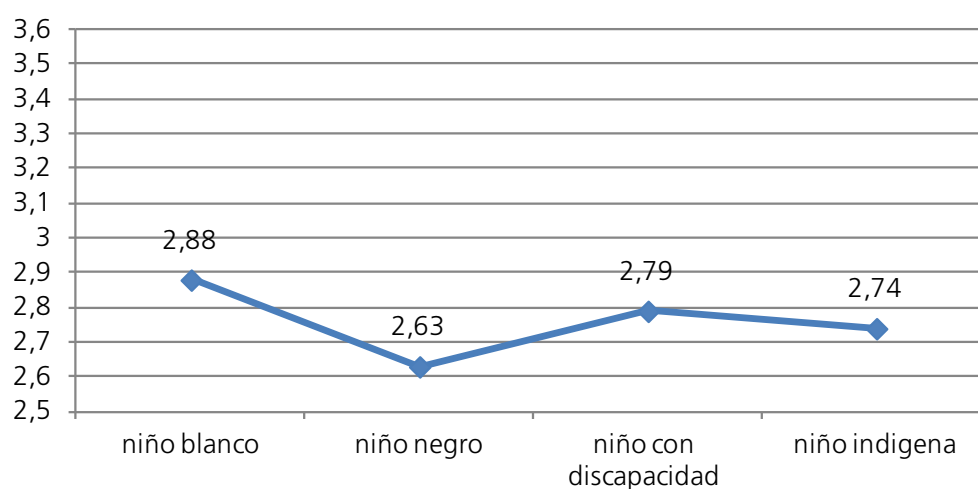
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos blancos de 4 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 3,489$; gl=3; Sig. asintót.=0,322
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 1,753$; gl=3; Sig. asintót.=0,625
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 8,84$; gl=3; Sig. asintót.=0,031 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 3,267$; gl=3; Sig. asintót.=0,352

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.14

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para trabajar juntos. Alumnos blancos de 4 años



Con relación al análisis de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, solo existen diferencias significativas en el ítem jugar juntos en el recreo (tabla 7.16), siendo el niño negro la alternativa más seleccionada como primera opción. Como puede observarse en el gráfico 7.15, las elecciones de los alumnos blancos de 4 años están distribuidas de manera muy equitativa entre los diferentes grupos, por lo que se puede confirmar que no han establecido el grupo cultural de referencia para el desarrollo de las diferentes actividades.

TABLA 7.16

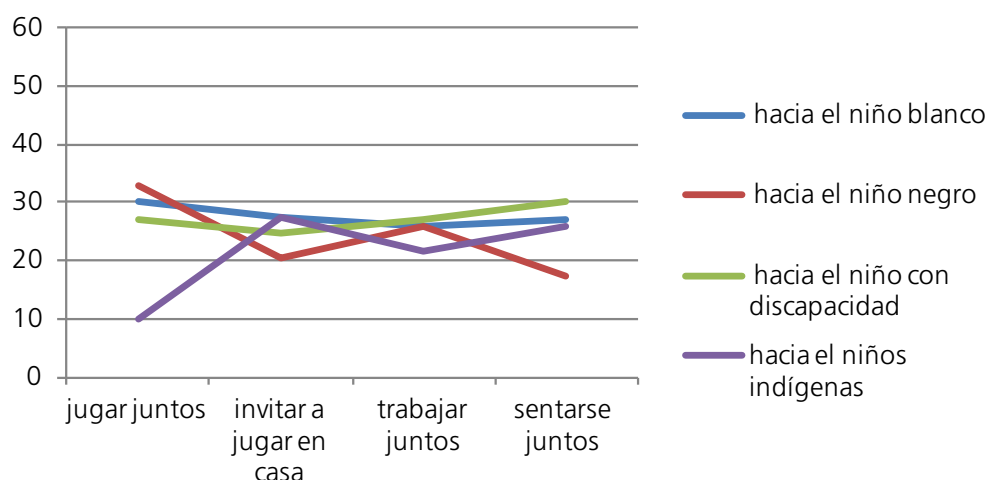
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos 4 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 8,857$; gl=3; Sig. asintót.=0,031 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 0,971$; gl=3; Sig. asintót.=0,808
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 0,514$; gl=3; Sig. asintót.=0,916
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 2,571$; gl=3; Sig. asintót.=0,463

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.15

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos 4 años



7.3.1.2 Análisis de las respuestas de los alumnos blancos de 6 años

La subhipótesis establece que a los 6 años los alumnos blancos empiezan las preferencias hacia el niño blanco, aumentando su elección en relación al resto de niños.

Si se analizan las respuestas de este grupo no existen diferencias significativas en los ítems vinculados a la frecuencia de elección (tabla 7.17).

TABLA 7.17

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman Frecuencia de elección Alumnos blancos. 6 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 4,158$; gl=3; Sig. asintót.=0,245
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 1,047$; gl=3; Sig. asintót.=0,790
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 4,919$; gl=3; Sig. asintót.=0,178
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 4,777$; gl=3; Sig. asintót.=0,189

En relación los ítems vinculados al orden preferencia de elección, existen diferencias significativas en las respuestas otorgadas por los alumnos blancos de 6 años a la pregunta jugar juntos en el recreo (tabla 7.18).

TABLA 7.18

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos 6 años

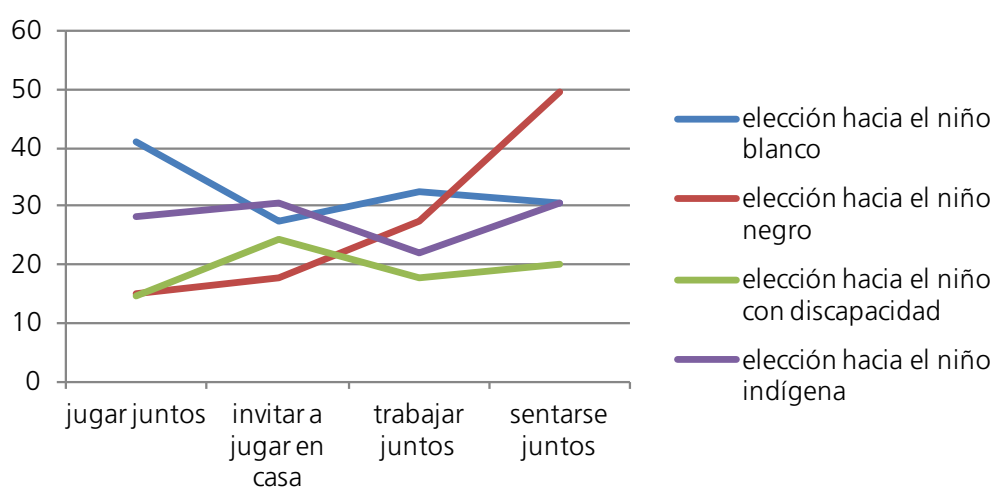
	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 17,463$; gl=3; Sig. asintót.=0,001 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 3,316$; gl=3; Sig. asintót.=0,345
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 4,663$; gl=3; Sig. asintót.=0,198
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 4,663$; gl=3; Sig. asintót.=0,198

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

Como puede observarse en la gráfico 7.16, los niños blancos de 6 años seleccionan en mayor número de ocasiones para jugar juntos en el recreo como primera opción al niño blanco. Así mismo con relación al ítem “trabajar juntos en clase”, a pesar de no existir diferencias significativas, la tendencia también es seleccionar en mayor número de ocasiones al niño blanco en comparación al resto de niños. Como puede observarse, los alumnos blancos de 6 años no realizan las elecciones de manera tan equitativa como a los 4 años y la tendencia es seleccionar al niño blanco en algunas actividades- jugar en el recreo y trabajar juntos en clase- mientras que para otras seleccionan a otros grupos culturales.

GRÁFICO 7.16

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos. 6 años



7.3.1.3 Análisis de las respuestas de los alumnos blancos de 8 años

Con relación al grupo de 8 años, la subhipótesis establecida es que los alumnos blancos tienen marcadas las preferencias hacia el niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades.

Si analizamos las elecciones del grupo de alumnos blancos de 8 años, en el caso de los ítems vinculados a la frecuencia de elección, solo se observan diferencias significativas para el ítem sentarse juntos en clase (tabla 7.19), obteniendo el niño blanco la mayor frecuencia de elección (gráfico 7.17).

TABLA 7.19

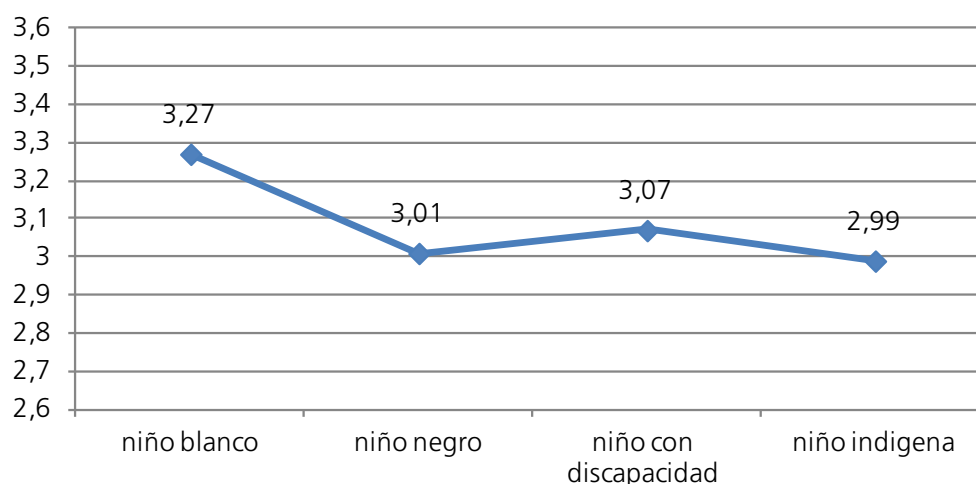
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección de los alumnos blancos 8 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 5,744$; gl=3; Sig. asintót.=0,125.
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 2,782$; gl=3; Sig. asintót.=0,426
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 0,563$; gl=3; Sig. asintót.=0,905
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 8,024$; gl=3; Sig. asintót.=0,046 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.17

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos.
Alumnos blancos 8 años



Sin embargo en los datos de los alumnos blancos de 8 años vinculados al orden de preferencia en la elección, se observan diferencias significativas en todos los ítems (tabla 7.20).

TABLA 7.20

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos blancos 8 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 30,952$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2=21,871$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2=12,271$; gl=3; Sig. asintót.= 0,007 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 14,529$; gl=3; Sig. asintót.= 0,002 *

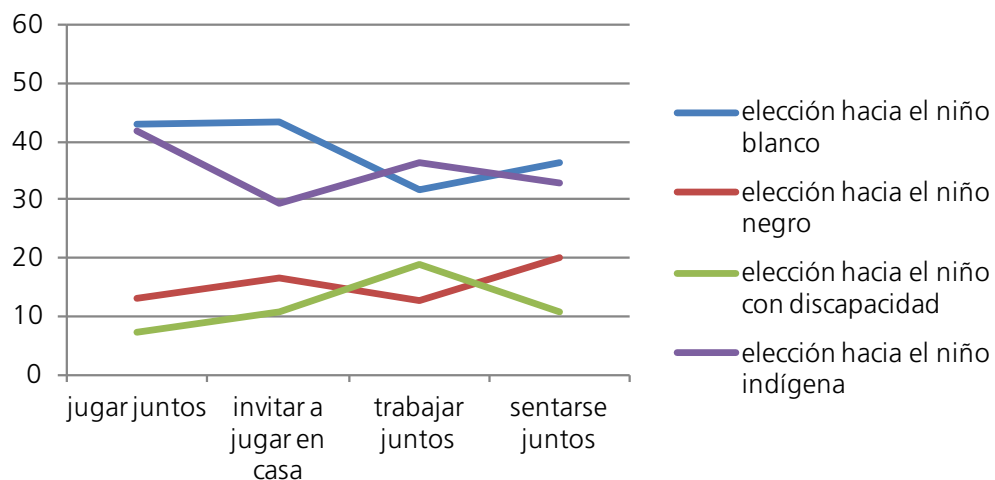
* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

A este respecto, como puede observarse en el gráfico 7.18, en el que se muestra el porcentaje de elecciones de los alumnos blancos de 8 años con relación al orden de preferencia de la elección, el niño blanco y el niño indígena son los más seleccionados para el desarrollo de todas las actividades.

Así mismo puede indicarse cómo los alumnos blancos de 8 años seleccionan en menor número de ocasiones como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades a los niños con discapacidad y a los niños negros.

GRÁFICO 7.18

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos. 8 años

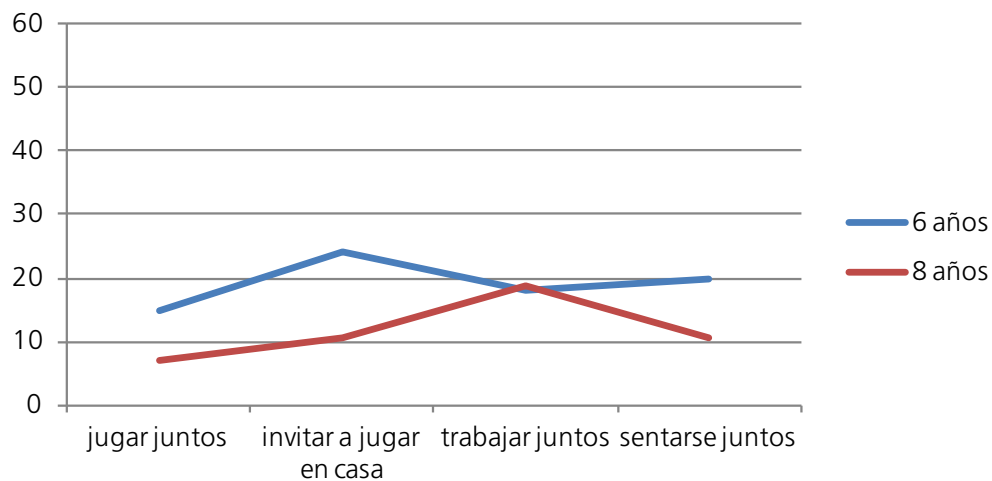


7.3.1.4 Análisis de las respuestas de los alumnos blancos de 6 y 8 años hacia los niños con discapacidad

Tras el análisis de los resultados a los 6 y 8 años, se confirma que las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad, como puede observarse en la gráfica 7.19, excepto para trabajar juntos en clase.

GRÁFICO 7.19

Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos blancos de 6 y 8 años



Resumen análisis de las respuestas de los alumnos blancos a las diferentes edades

Con relación al análisis de los ítems vinculados a la frecuencia de elección, no se refleja una influencia de la edad en las elecciones de los alumnos blancos, ya que solo se presentan diferencias significativas en un ítem a los 4 años y en un ítem a los 8 años.

Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección se confirma la hipótesis que establece que las actitudes se van perfilando y consolidando con la edad y se destacan los siguientes hallazgos:

- 1. Se confirma la subhipótesis que indica que a los 4 años no existen diferencias en las selecciones, lo que indica que los alumnos blancos de 4 años no tienen definidas sus actitudes.*
- 2. Se confirma la subhipótesis que indica que a los 6 años los alumnos blancos empiezan a definir las preferencias hacia el niño blanco para jugar en el recreo.*
- 3. Se confirma la subhipótesis que establece que a los 8 años los alumnos blancos muestran una tendencia clara a seleccionar en primer lugar a los niños blancos e indígenas para el desarrollo de las diferentes actividades.*
- 4. Se confirma la subhipótesis que establece que las actitudes sobre la aceptación de los niños con discapacidad de los alumnos blancos disminuyen con la edad excepto para trabajar juntos en clase.*

7.3.2 Análisis de las respuestas de los alumnos negros de las distintas edades

7.3.2.1 Análisis de las respuestas de los alumnos negros de 4 años

Como se ha citado anteriormente, la subhipótesis mantenida es que las elecciones de los alumnos negros de 4 años recaen de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.

Las respuestas de alumnos negros de esta edad no presentan diferencias significativas en ningún ítem, ni en las preguntas vinculadas a la frecuencia de la elección ni en las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección (tabla 7.21 y tabla 7.22 respectivamente). Por ello se confirma la hipótesis.

TABLA 7.21.

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos negros 4 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 6,039$; gl=3; Sig. asintót.=0,110
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 1,593$;gl=3; Sig. asintót.=0,661
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 0,835$;gl=3; Sig. asintót.=0,841
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 3,423$; gl=3; Sig. asintót.=0,331

TABLA 7.22

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros 4 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 2,573$; gl=3; Sig. asintót.=0,463
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 1,462$;gl=3; Sig. asintót.=0,691
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 3,923$; gl=3; Sig. asintót.=0,270
sentarse juntos en clase	$\chi^2=2,000$;gl=3; Sig. asintót.= 0,368

7.3.2.2 Análisis de las respuestas de los alumnos negros de 6 años

La subhipótesis establece que los alumnos negros a los 6 años empiezan a establecer las preferencias hacia el niño blanco.

El análisis de los datos de las respuestas a los ítems vinculados a la frecuencia de elección, solo se presentan diferencias significativas en el ítem “jugar juntos en el recreo” (tabla 7.23), en el que los alumnos negros seleccionan con mayor puntuación a los niños blancos, siendo los niños con discapacidad y los niños indígenas los menos seleccionados para esta actividad (gráfico 7.20).

TABLA 7.23

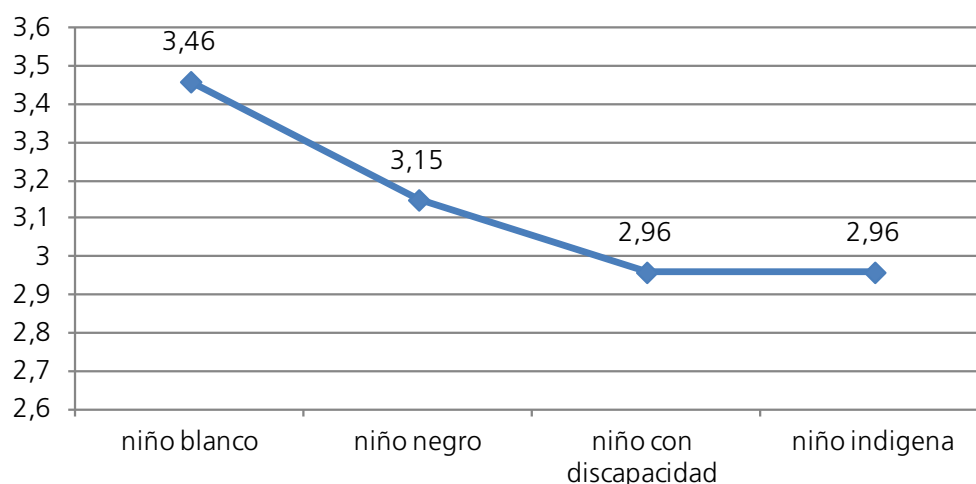
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos negros 6 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 9,190$; gl=3; Sig. asintót.= 0,027 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 6,615$; gl=3; Sig. asintót.=0,085
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 6,308$; gl=3; Sig. asintót.=0,098
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 8,154$; gl=3; Sig. asintót.=0,043

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.20

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo.
Alumnos negros. 6 años



Con relación al análisis de las respuestas de los alumnos negros de 6 años a los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, solo existen diferencias significativas en el ítem "sentarse juntos en clase" (tabla 7.24). A este respecto, como puede observarse en el gráfico 7.21, los alumnos negros a los 6 años no comienzan a seleccionar al niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades, ya que el niño más seleccionado como primera opción es el niño con discapacidad.

TABLA 7.24

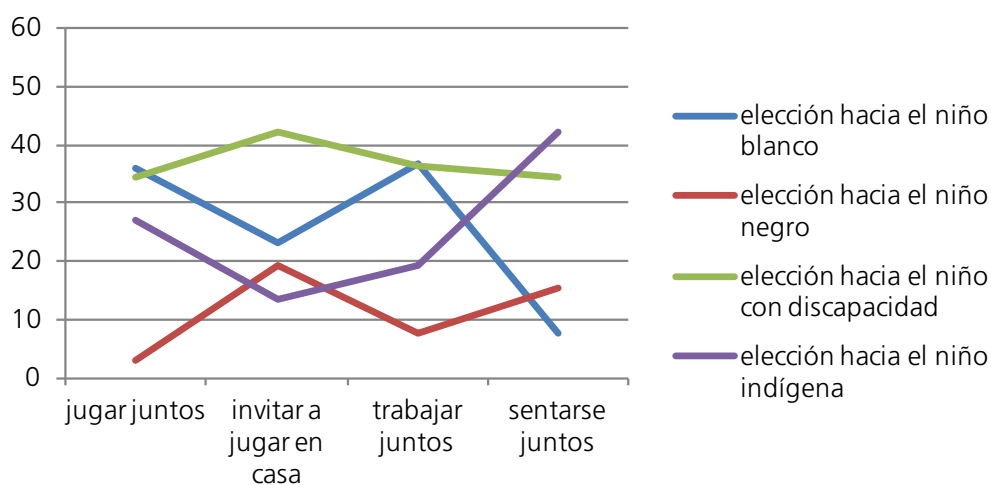
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros 6 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 6,615$; gl=3; Sig. asintót.= 0,085
invitar a jugar en casa	$\chi^2=6,308$; gl=3; Sig. asintót.= 0,098
trabajar juntos en clase	$\chi^2=4,462$; gl=3; Sig. asintót.= 0,216
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 8,154$; gl=3; Sig. asintót.= 0,043 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.21

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos negros. 6 años



7.3.2.3 Análisis de las respuestas de los alumnos negros de 8 años

La subhipótesis establecida es que los alumnos negros a los 8 años tienen marcadas las actitudes/preferencias hacia el niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades.

Si analizamos las elecciones de este grupo no se observan diferencias significativas para ninguno de los cuatro ítems formulados, ni en los vinculados a la frecuencia de elección ni en los ítems referidos a la preferencia en la elección (tabla 7.25 y tabla 7.26 respectivamente). Por ello no se confirma la subhipótesis.

TABLA 7.25

Estadístico de contraste. Frecuencia de elección. Alumnos negros. 8 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 3,403$; gl=3; Sig. asintót.= 0,334
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 0,936$; gl=3; Sig. asintót.= 0,817
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 4,347$; gl=3; Sig. asintót.= 0,226
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 3,321$; gl=3; Sig. asintót.= 0,345

TABLA 7.26

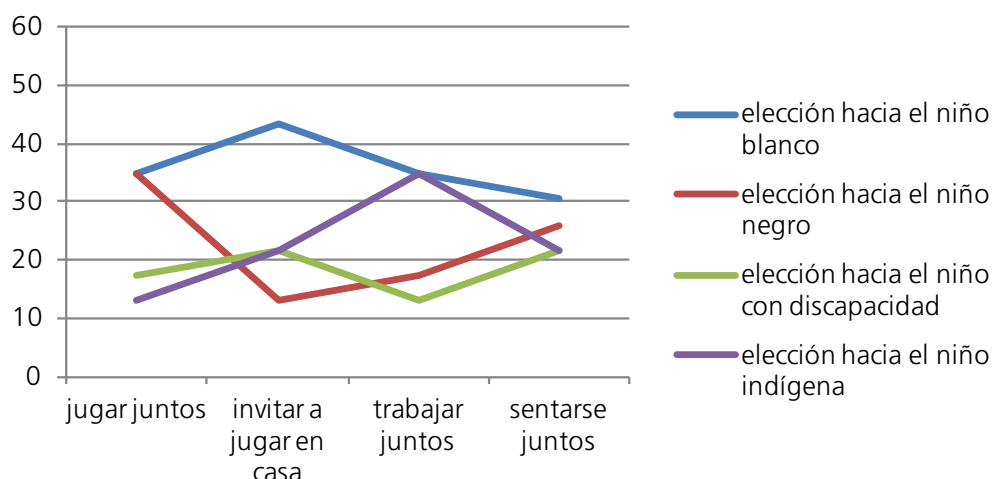
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos negros. 8 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 3,609$; gl=3; Sig. asintót.= 0,307
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 4,652$; gl=3; Sig. asintót.= 1,999
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 3,609$; gl=3; Sig. asintót.= 0,307
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 0,478$; gl=3; Sig. asintót.= 0,924

No obstante, si se procede a analizar la tendencia de las respuestas a los ítems “invitar a jugar en casa” y “trabajar juntos en clase” se muestra que los alumnos negros seleccionan al niño blanco en un porcentaje superior al del resto de los niños. Por ello, aunque no se puede confirmar la hipótesis, como se ha mencionado, sí parece existir dicha tendencia, especialmente en el ítem “invitar a jugar en casa”.

GRÁFICO 7.22

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos negros. 8 años

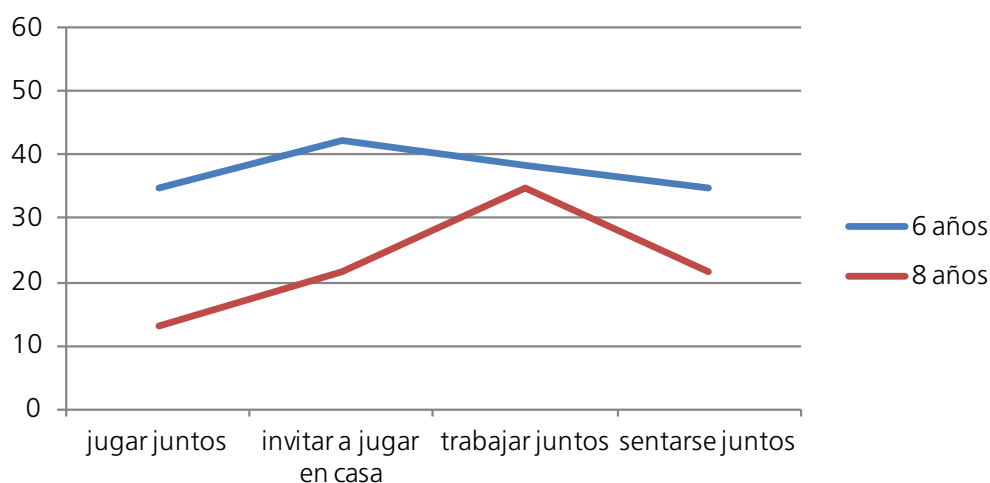


7.3.2.4 Análisis de las respuesta de los alumnos negros de 6 y 8 años hacia los niños con discapacidad

Si se realiza el análisis de los resultados a los 6 y 8 años se confirma que las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad, como puede observarse en el gráfico 7.23, ya que los niños con discapacidad son menos seleccionados a los 8 años que a los 6 años.

GRÁFICA 7.23

Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos negros de 6 y 8 años



Resumen análisis de las respuestas de los alumnos negros a las diferentes edades

El análisis de los datos de los ítems vinculados a la frecuencia de elección no refleja una influencia de la edad en las elecciones de los alumnos negros.

Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, se destacan los siguientes hallazgos:

1. *Se confirma la subhipótesis de que a los 4 años no hay diferencias en las actitudes, es decir, no se presentan elecciones prioritarias entre las diferentes alternativas, lo que indicaría que los alumnos aún no han establecido el grupo cultural de referencia.*
2. *No se confirma la subhipótesis de que a los 6 años empiezan a definirse las preferencias hacia el niño blanco, ya que la tendencia es seleccionar en mayor medida al niño con discapacidad.*
3. *No se confirma la subhipótesis de que a los 8 años se seleccione en primer lugar a los niños blancos para el desarrollo de las diferentes actividades, pero se muestra la existencia de dicha tendencia, especialmente en el ítem "invitar a jugar en casa".*
4. *Se confirma la subhipótesis que establece que las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad.*

7.3.3 Análisis de las respuestas de los alumnos indígenas de las distintas edades

7.3.3.1 Análisis de las respuestas de los alumnos indígenas de 4 años

La subhipótesis mantenida es que la selección de los alumnos indígenas de 4 años recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos, lo que indicaría que aún no han establecido el grupo cultural de referencia para el desarrollo de las diferentes actividades.

Al realizar el análisis de las respuesta de los alumnos indígenas de 4 años, no se encuentran diferencias significativas en ninguno de los ítems, ni en los vinculados a la frecuencia de elección ni en los relativos al orden de preferencia en la elección (tabla 7.27 y tabla 7.28 respectivamente).

TABLA 7.27

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. 4 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 1,427$; gl=3; Sig. asintót.=0,699
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 3,228$; gl=3; Sig. asintót.=0,358
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 1,446$; gl=3; Sig. asintót.=0,695
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 3,313$; gl=3; Sig. asintót.=0,346

TABLA 7.28

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas. 4 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 4,462$; gl=3; Sig. asintót.=0,216
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 2,615$; gl=3; Sig. asintót.=0,455
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 3,231$; gl=3; Sig. asintót.=0,357
sentarse juntos en clase	$\chi^2=1,385$; gl=3; Sig. asintót.= 0,709

7.3.3.2 Análisis de las respuestas de los alumnos indígenas de 6 años

La subhipótesis establecida es que a los 6 años los niños indígenas empiezan las preferencias hacia el niño blanco, aumentando su elección en relación al resto de niños.

Si analizamos las elecciones de los alumnos indígenas en el caso de los cuatro ítems vinculados a la frecuencia de elección, no se observan diferencias significativas en ninguno de ellos (tabla 7.29).

TABLA 7.29

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. 6 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 1,520$; gl=3; Sig. asintót.= 0,678
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 1,240$; gl=3; Sig. asintót.= 0,744
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 1,328$; gl=3; Sig. asintót.= 0,723
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 1,949$; gl=3; Sig. asintót.= 0,583

Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección, se presentan diferencias significativas en las respuestas a los ítems “jugar juntos en el recreo” y “sentarse juntos en clase” (tabla 7.30), mostrándose cómo los alumnos indígenas de 6 años seleccionan en mayor número de ocasiones a los niños blancos para ambas preguntas y siendo los niños con discapacidad los menos seleccionados (gráfico 7.24).

TABLA 7.30

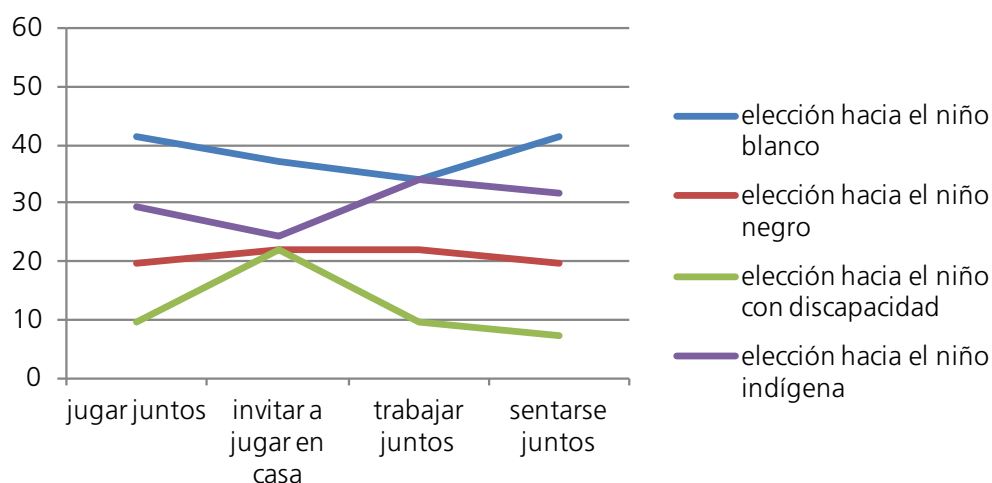
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas. 6 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 9,049$; gl=3; Sig. asintót.= 0,029 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2=1,049$; gl=3; Sig. asintót.= 0,789
trabajar juntos en clase	$\chi^2=9,049$; gl=3; Sig. asintót.=0,082
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 10,805$; gl=3; Sig. asintót.= 0,013 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.24

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas 6 años



7.3.3.3 Análisis de las respuestas de los alumnos indígenas de 8 años

La subhipótesis mantenida es que a los 8 años los alumnos indígenas tienen marcadas las preferencias hacia el niño blanco. Si analizamos las respuestas de dicho grupo en el caso de los ítems vinculados a la frecuencia de elección, no se observan diferencias significativas en ninguno de los cuatro ítems (tabla 7.31).

TABLA 7.31

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. 8 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 2,393$; gl=3; Sig. asintót.= 0,495
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 4,943$; gl=3; Sig. asintót.= 0,176
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 7,434$; gl=3; Sig. asintót.= 0,59
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 1,679$; gl=3; Sig. asintót.= 0,642

Sin embargo, con relación a los datos vinculados al orden de preferencia en la elección, se presentan diferencias significativas en todos los ítems (tabla 7.32).

TABLA 7.32

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos indígenas. 8 años

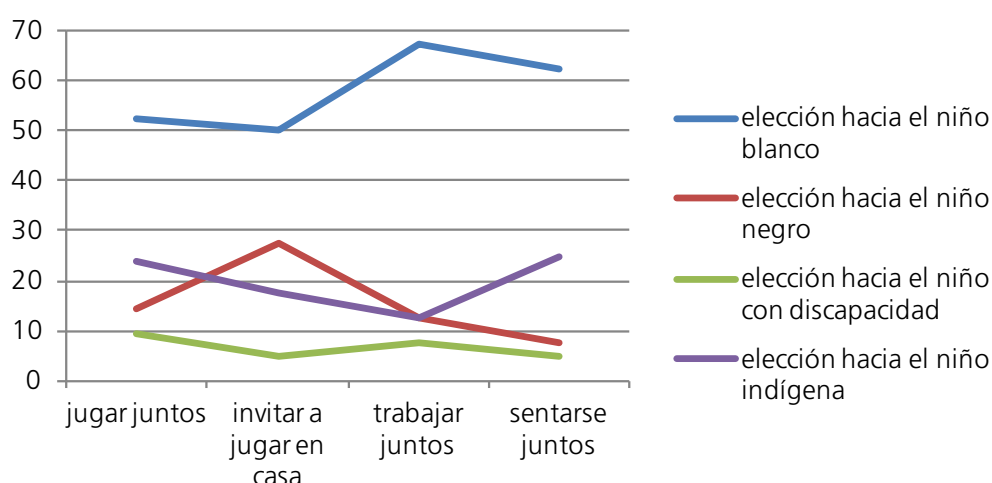
	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 40,200$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 17,400$; gl=3; Sig. asintót.= 0,001 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 38,800$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 33,800$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

Como puede observarse en el gráfico 7.25, en el que se muestra el orden de preferencia en la elección, los alumnos indígenas de 8 años seleccionan para el desarrollo de las diferentes actividades al niño blanco como primera opción, con porcentajes muy elevados en comparación con el resto de alternativas.

GRÁFICO 7.25

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas. 8 años

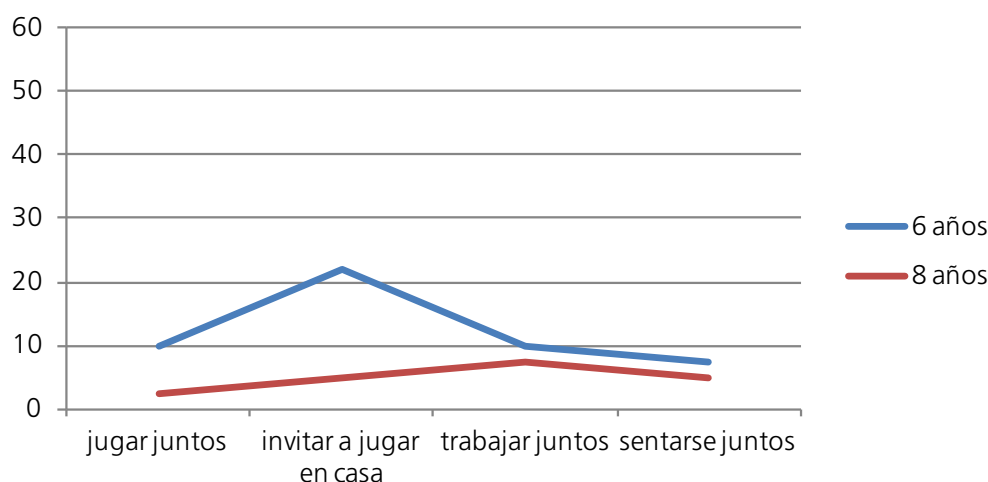


7.3.3.4 Análisis de las respuestas de los alumnos indígenas de 6 y 8 años hacia los niños con discapacidad

Tras el análisis de los resultados a los 6 y 8 años se confirma que a partir de los 6 años el niño con discapacidad es el menos seleccionado por los niños indígenas como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades. Esta diferencia es aún mayor para los alumnos de 8 años, edad a la que recae sobre los niños con discapacidad un porcentaje muy bajo de elección (gráfico 7.25).

GRÁFICO 7.26

Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo de alumnos indígenas de 6 y 8 años



Resumen análisis de las respuestas de los alumnos indígenas a las diferentes edades

Con relación a los datos de los ítems vinculados a la frecuencia de elección, el análisis estadístico no refleja una influencia de la edad en las elecciones de los alumnos indígenas.

Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección se confirma la hipótesis que establece que las actitudes se van perfilando y consolidando con la edad y se destacan los siguientes hallazgos:

1. Se confirma la subhipótesis de que a los 4 años no hay diferencias en las actitudes, es decir, los alumnos no presentan elecciones prioritarias entre las diferentes alternativas, lo que indicaría que aún no han establecido el grupo cultural de referencia para el desarrollo de las diferentes actividades.
2. Se confirma la subhipótesis de que a los 6 años empiezan a definirse las preferencias hacia el niño blanco en todas las actividades.
3. Se confirma la subhipótesis de que a los 8 años hay una tendencia a seleccionar en primer lugar a los niños blancos, obteniendo estos un porcentaje de elección muy elevado.
4. Se confirma la subhipótesis que el niño con discapacidad es el menos seleccionado como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades a partir de los 6 años, obteniendo a los 8 años un porcentaje de elección muy bajo.

7.3.4 Análisis de las respuestas de los alumnos inmigrantes de las distintas edades

7.3.4.1 Análisis de las respuestas de los alumnos inmigrantes de 4 años

Como se ha mencionado anteriormente, la subhipótesis mantenida es que la elección de los alumnos inmigrantes a los 4 años recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.

Si se analizan las respuestas de dicho grupo, no se presentan diferencias significativas en ninguna de las preguntas vinculadas a la frecuencia de elección (tabla 7.33).

TABLA 7.33

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes. 4 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 3,513$; gl=3; Sig. asintót.=0,110
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 6,190$; gl=3; Sig. asintót.=0,103
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 5,221$; gl=3; Sig. asintót.=0,156
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 2,862$; gl=3; Sig. asintót.=0,413

Con relación a los datos vinculados al orden de preferencia en la elección, se presentan diferencias significativas en las respuestas al ítem “invitar a jugar en casa” (tabla 7.34), en la que se selecciona en mayor número de ocasiones a los niños indígenas¹ (gráfico 7.27).

TABLA 7.34

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes. 4 años

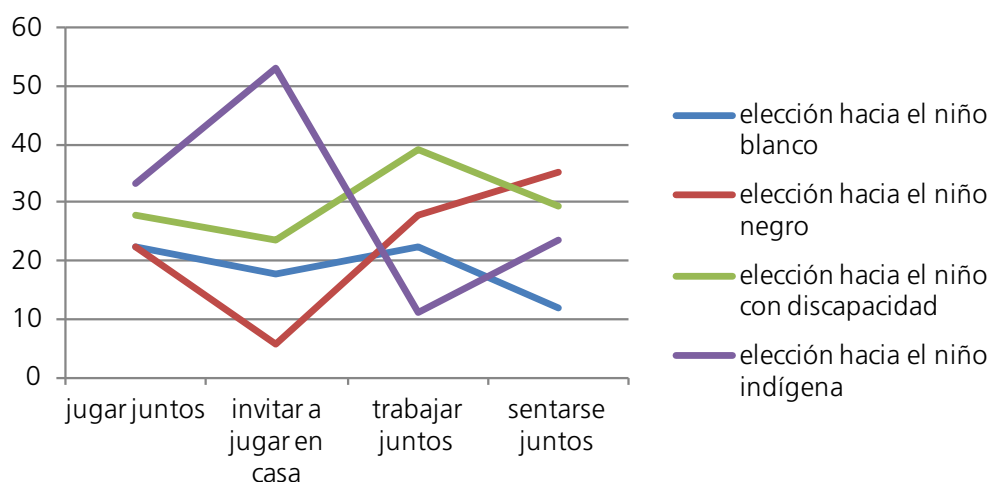
	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 0,222$; gl=3; Sig. asintót.=0,974
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 8,176$; gl=3; Sig. asintót.=0,043 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 2,889$; gl=3; Sig. asintót.=0,409
sentarse juntos en clase	$\chi^2=2,059$; gl=3; Sig. asintót.= 0,560

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

¹ Aun siendo estadísticamente significativa la diferencia, es necesario indicar que el número de sujetos (alumnos inmigrantes de 4 años) es muy pequeño (N=17). Si el nivel de significatividad hubiera sido igual a 0,01 no existirían diferencias significativas.

GRÁFICO 7.27

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos inmigrantes. 4 años



7.3.4.2 Análisis de las respuestas de los alumnos inmigrantes a los 6 años

La subhipótesis mantenida es que a los seis años los alumnos inmigrantes empiezan las preferencias hacia el niño blanco, aumentando su elección en relación al resto de niños.

Si analizamos las elecciones de este grupo, no se observan diferencias significativas en las respuestas a ninguno de los ítems planteados, ni en los vinculados a la frecuencia en la elección ni en los vinculados al orden de preferencia en la elección (tabla 7.35 y tabla 7.36 respectivamente).

TABLA 7.35

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes. 6 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 1,000$; gl=3; Sig. asintót.= 0,801
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 3,244$; gl=3; Sig. asintót.= 0,356
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 1,824$; gl=3; Sig. asintót.= 0,59
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 1,276$; gl=3; Sig. asintót.= 0,735

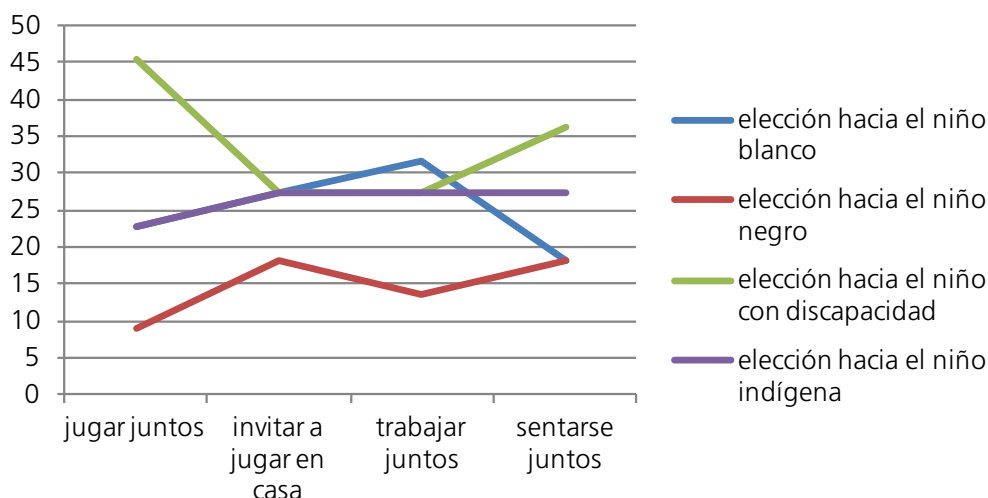
TABLA 7.36

Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes. 6 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 6,000$; gl=3; Sig. asintót.= 0,112
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = ,545$; gl=3; Sig. asintót.= 0,909
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 1,636$; gl=3; Sig. asintót.= 0,651
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 2,000$; gl=3; Sig. asintót.= 0,572

GRÁFICO 7.28

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos inmigrantes. 6 años



7.3.4.3 Análisis de las respuestas alumnos inmigrantes a los 8 años

La subhipótesis mantenida es que los alumnos inmigrantes a los 8 años tienen marcadas las preferencias hacia el niño blanco.

Si analizamos elecciones de este grupo en el caso de las respuestas a los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección, no se observan diferencias significativas en ninguno de los cuatro ítems (tabla 7.37).

TABLA 7.37

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos inmigrantes. 8 años

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 1,402$;gl=3; Sig. asintót.= 0,705
invitar a jugar en casa	$\chi^2=4,252$;gl=3; Sig. asintót.= 0,235
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 2,496$;gl=3; Sig. asintót.= 0,476
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 1,679$;gl=3; Sig. asintót.= 0,642

Con relación al análisis de los datos de las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección, el único ítem que presenta diferencias significativas es el ítem "jugar juntos en el recreo" (tabla 7.38). Para dicha actividad los niños inmigrantes de 8 años seleccionan al niño blanco en mayor número de ocasiones y al niño con discapacidad en menor número (gráfico 7.29). La tendencia en el resto de actividades, sin existir diferencias significativas, es seleccionar en un mayor número de ocasiones al niño blanco como primera opción, con excepción del ítem "trabajar juntos".

TABLA 7.38

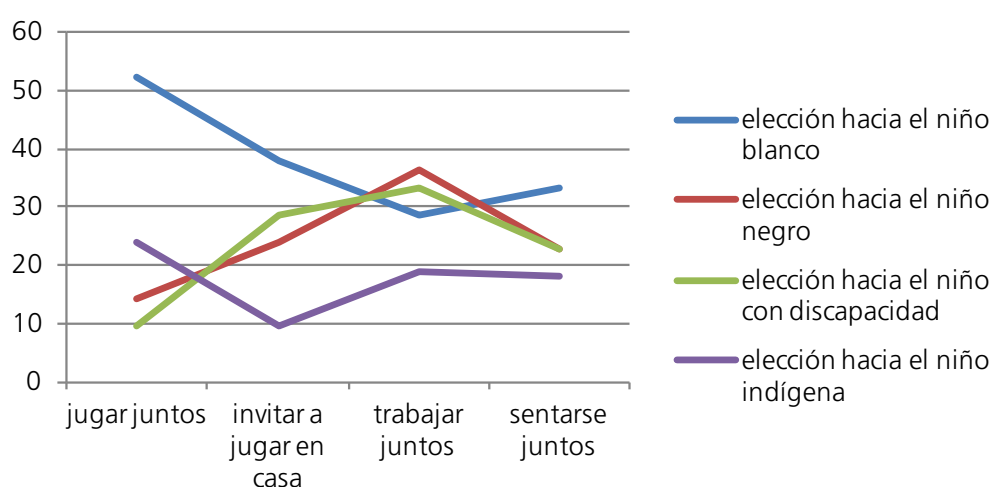
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos inmigrantes. 8 años

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 9,286$; gl=3; Sig. asintót.= 0,026*
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 3,571$; gl=3; Sig. asintót.= 0,312
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 1,286$; gl=3; Sig. asintót.= 0,733
sentarse juntos en clase	$\chi^2=,905$; gl=3; Sig. asintót.= 0,824

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.29

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos inmigrante. 8 años

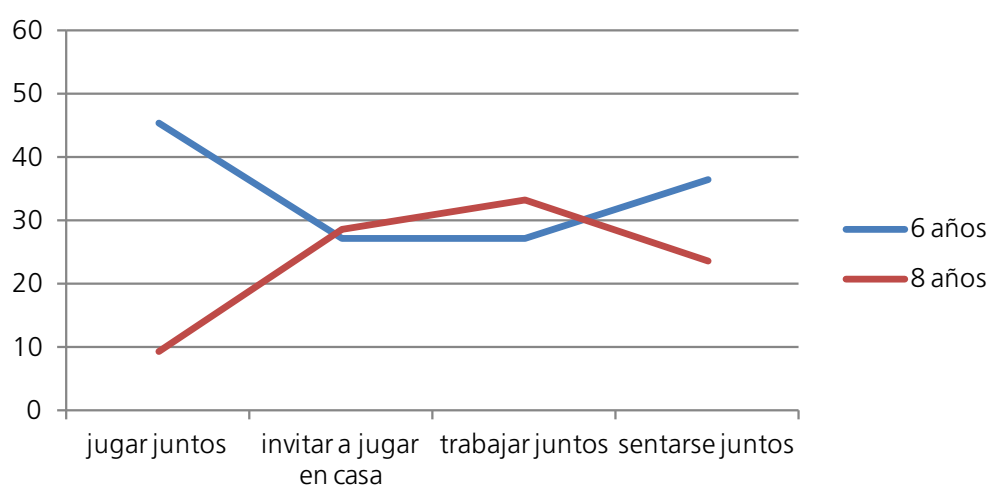


7.3.4.4 Análisis de las respuestas de los alumnos inmigrantes de 6 y 8 años hacia los niños con discapacidad.

Tras el análisis de los resultados, a los 6 y 8 años no se confirma que el niño con discapacidad sea el menos seleccionado como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades según aumenta la edad. Como puede observarse en el gráfico 7.30, los alumnos inmigrantes de 6 y 8 años seleccionan con un porcentaje muy similar a los niños con discapacidad para invitar a jugar en casa y trabajar juntos en clase. Sin embargo para jugar juntos en clase y sentarse juntos en clase, sí disminuye su elección a los 8 años de edad.

GRÁFICO 7.30

Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo alumnos inmigrantes 6 y 8 años



Resumen análisis de las respuestas de los alumnos inmigrantes a las diferentes edades

Con relación a los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección, el análisis de datos no refleja una influencia de la edad en las elecciones de los alumnos inmigrantes.

Con relación a los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección se confirma la hipótesis que establece que las actitudes se van perfilando y consolidando con la edad y se destacan los siguientes hallazgos:

1. Se confirma la subhipótesis de que a los 4 años no existen diferencias en las selecciones.
2. No se confirma subhipótesis de que a los 6 años los alumnos empiezan a mostrar la tendencia a seleccionar al niño blanco para algunas de las actividades.
3. Se confirma la subhipótesis de que a los 8 años se selecciona en primer lugar a los niños blancos solo para jugar juntos en el recreo.
4. No se confirma la subhipótesis que establece que el niño con discapacidad es el menos seleccionado como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades según aumenta la edad. Los alumnos de 6 y 8 años seleccionan con un porcentaje muy similar a los niños con discapacidad para invitar a jugar en casa y trabajar juntos en clase. Sin embargo para jugar juntos en el recreo y sentarse juntos en clase, sí disminuye su elección a los 8 años de edad.

Resumen del análisis de respuesta de los alumnos basandose en el cruce del grupo cultural y de la edad

El análisis de las respuestas de los grupos culturales a las diferentes edades muestra que:

1. *Los ítems vinculados a la frecuencia de elección solo presentan diferencias significativas en una de las preguntas por parte de los alumnos blancos de 8 años y negros de 6 años.*
2. *Con relación al análisis de los datos de las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección cabe señalar que:*
 - a. *Se confirma para todos los grupos culturales la subhipótesis de que a los 4 años no existen diferencias en las actitudes hacia la diversidad, ya que la selección recae de manera aleatoria en los niños de diferentes grupos.*
 - b. *Se confirma la subhipótesis de que a los 6 años empiezan a definirse las preferencias hacia el niño blanco, excepto para el grupo de alumnos negros.*
 - c. *Se confirma la subhipótesis de que a los 8 años hay una tendencia a seleccionar en primer lugar a los niños blancos en todos los grupos culturales, excepto en el grupo de alumnos inmigrantes (que muestra dicha tendencia solo para jugar en el recreo). Algunos puntos a destacar al respecto son:*
 - *Los alumnos indígenas de 8 años son el grupo cultural que realiza una selección más extrema hacia el niño blanco.*
 - *Los alumnos blancos a los 8 años seleccionan en porcentajes muy similares a los niños blancos y a los niños indígenas.*
 - d. *Se confirma la subhipótesis que establece que las actitudes de aceptación de los niños con discapacidad disminuyen con la edad en todos los grupos culturales, excepto en el grupo de los alumnos inmigrantes.*

7.4 ANÁLISIS DE DATOS CON RELACIÓN AL TERCER OBJETIVO. ¿INFLUYE EL GÉNERO EN LA ELECCIÓN?

El tercer objetivo que se planteó la investigación fue verificar si existían diferencias en las elecciones dependiendo del género de los alumnos. A partir de este objetivo, se desarrolla la cuarta hipótesis de la investigación, que establece que las actitudes de los diferentes grupos son diferentes en función del género, estructurada en las siguientes subhipótesis:

- Subhipótesis 4.1: el grupo de alumnos masculino elige más a los niños blancos en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades, mientras que el grupo femenino distribuye más sus elecciones entre los diferentes grupos.
- Subhipótesis 4.2: el grupo femenino elige más a los niños con discapacidad que el grupo de alumnos masculino.

Al igual que se hizo con los anteriores, para el análisis de este objetivo se han tenido en cuenta las respuestas de los cuatro grupos de alumnos a las cuatro preguntas habituales: jugar juntos en el recreo, invitar a jugar en casa, trabajar juntos en clase y sentarse juntos en clase. A continuación se presentan los datos de cada uno de los ítems en función del género de los alumnos.

7.4.1 Análisis de las respuestas del grupo masculino de alumnos

La subhipótesis mantenida es que el grupo masculino de alumnos elige más a los niños blancos en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades.

Con relación a los datos de dicho grupo masculino, el análisis de los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección indica que existen diferencias significativas en el ítem “jugar juntos en clase” y en el ítem “sentarse juntos en clase” (tabla 7.39). A este respecto los datos muestran que para ambas actividades los alumnos varones eligen con mayor frecuencia al niño blanco y con la frecuencia más baja al niño indígena (gráficos 7.31 y 7.32)

TABLA 7.39
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección.
Alumnos grupo masculino

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 19,006$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 2,258$; gl=3; Sig. asintót.=0,521
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 6,891$; gl=3; Sig. asintót.= 0,075
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 20,172$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.31

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar en el recreo. Grupo masculino

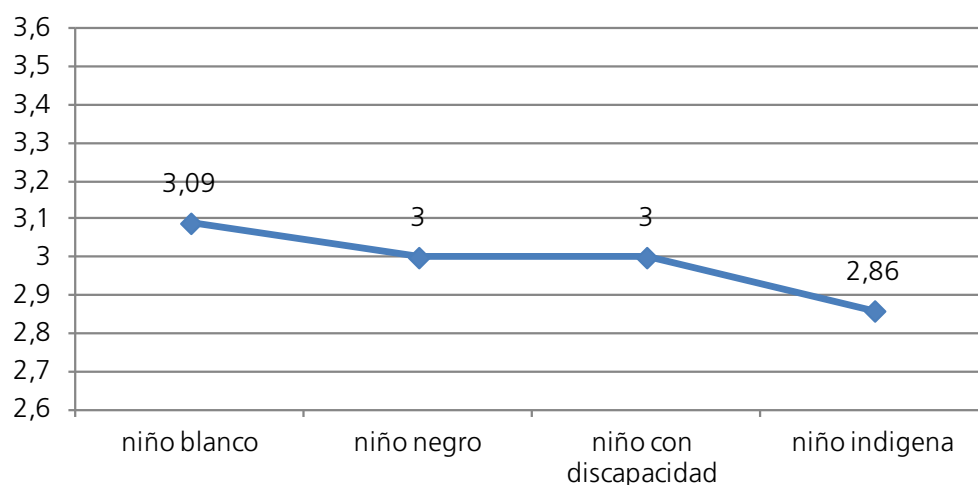
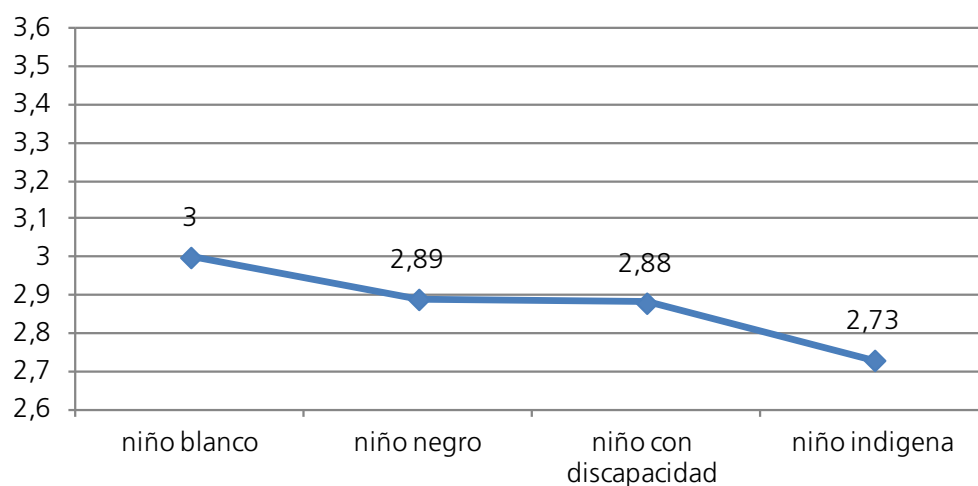


GRÁFICO 7.32

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse al lado en clase. Grupo masculino



El análisis de los datos de las preguntas, vinculadas al orden de preferencia en la elección, muestra que existen diferencias significativas en sus respuestas en todos los ítems (tabla 7.40) y que los varones eligen en primer lugar al niño blanco en un mayor número de ocasiones (gráfico 7.33).

TABLA 7.40

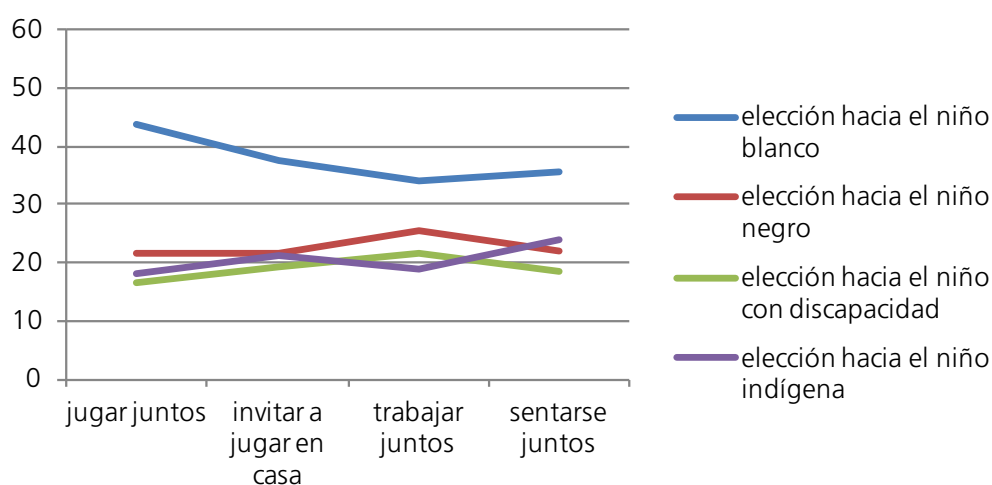
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnos grupo masculino

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 44,481$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2=19,996$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000*
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 12,103$; gl=3; Sig. asintót.= 0,007 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 14,870$; gl=3; Sig. asintót.= 0,002*

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.33

Porcentaje de elecciones como primera opción. Grupo masculino



Resumen análisis de respuestas de los alumnos del grupo masculino

El análisis de las respuestas de los alumnos varones muestra que:

1. En relación a los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección, se presentan diferencias significativas en el ítem "jugar juntos en el recreo" y "sentarse juntos en clase", siendo el niño blanco el más seleccionado por lo que para ambas actividades se confirma la subhipótesis 4.1.
2. Con relación al análisis de los datos de las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección, existen diferencias significativas en todos ítems, eligiendo los alumnos masculinos como primera opción al niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades por lo que para ambas actividades se confirma la subhipótesis 4.2.

7.4.2 Análisis de las respuestas del grupo femenino de alumnos

La subhipótesis mantenida es que el grupo femenino de alumnos distribuye sus elecciones entre los diferentes grupos culturales.

Con relación a las respuestas del grupo femenino, si se realiza el análisis de los datos, se observa que en los ítems vinculados a la frecuencia de elección no se presentan diferencias significativas (tabla 7.41).

TABLA 7.41
Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnas grupo femenino

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 2,750$; gl=3; Sig. asintót.=0,432
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 4,514$; gl=3; Sig. asintót.=0,211
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 5,124$; gl=3; Sig. asintót.=0,163
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 1,727$; gl=3; Sig. asintót.=0,631

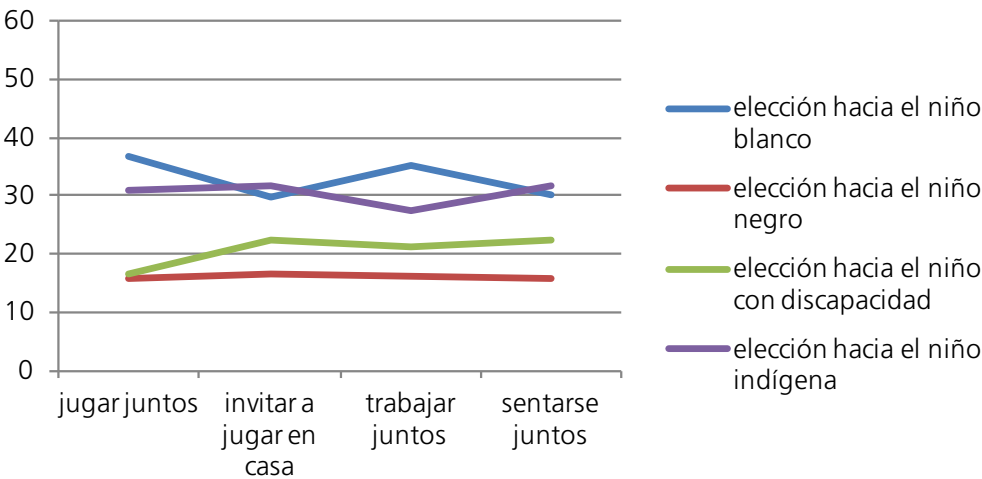
Con relación al análisis de los datos de las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección, existen diferencias significativas en todos los ítems (tabla 7.42). El análisis muestra que las alumnas eligen en un mayor número de ocasiones al grupo de niñas blancas e indígenas y en menor número de ocasiones a la niña negra y a la niña con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades (gráfico 7.34).

TABLA 7.42
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Orden de preferencia en la elección. Alumnas grupo femenino

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 33,651$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2=14,036$; gl=3; Sig. asintót.=0,003*
trabajar juntos en clase	$\chi^2=19,774$; gl=3; Sig. asintót.=0,000 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2=16,710$; gl=3; Sig. asintót.=0,001*

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.34
Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnas grupo femenino



Resumen análisis de respuestas de las alumnas, grupo femenino

El análisis de las respuestas del grupo femenino muestra que:

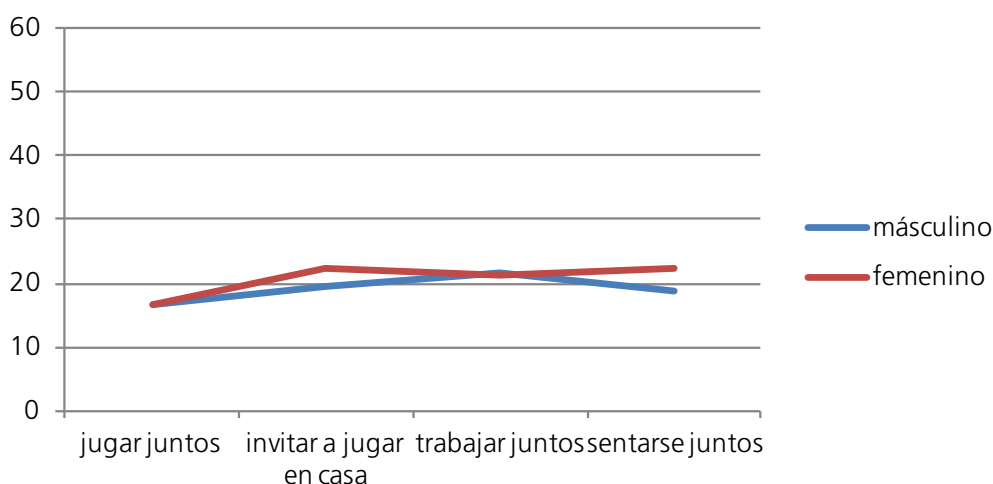
1. Con relación a los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección no existen diferencias significativas en ningún ítem.
2. Con relación al análisis de los datos de las preguntas vinculadas al orden de preferencia en la elección, el grupo femenino solo elige en mayor número de ocasiones a las niñas blancas como primera opción para jugar en el recreo y trabajar juntas en clase. Es importante destacar que el grupo femenino elige a las niñas blancas e indígenas por encima de los otros grupos para realizar las diferentes actividades. Por ello se puede confirmar parcialmente la subhipótesis que establece que dicho grupo distribuye sus elecciones entre los diferentes grupos culturales ya que no hay una selección mayoritaria hacia las niñas blancas pero sí hay tendencia a seleccionar unos grupos frente a otros.

7.4.3 Análisis de las respuestas de los alumnos del grupo masculino y femenino hacia los niños con discapacidad

Con relación a la subhipótesis que mantenía que el grupo femenino selecciona más que el grupo masculino a los niños con discapacidad, el análisis de datos muestra que dicha afirmación no se confirma, ya que el porcentaje de elección es muy similar para ambos grupos (gráfico 7.35).

GRÁFICO 7.35

Porcentaje de elección del niño con discapacidad como primera opción. Comparación grupo masculino y femenino



Resumen del análisis de respuesta de los alumnos basandose en el género

El análisis de las respuestas relativas al género de los participantes muestra que:

- 1. Los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección, presentan diferencias significativas únicamente en las primeras elecciones de los alumnos masculinos para jugar en el recreo y sentarse juntos en clase, siendo el niño blanco el más seleccionado para dichas actividades.*
- 2. El análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección muestra que el grupo de alumnos masculino elige más a los blancos en primer lugar, por lo que se confirma la hipótesis en dicho grupo. Sin embargo, las alumnas distribuyen más sus elecciones entre las niñas blancas y las niñas indígenas por lo que se confirma parcialmente la hipótesis, ya que aunque las elecciones no se distribuyen de forma homogénea entre todos los grupos, sí se aprecia una tendencia a repartir más las elecciones entre las niñas blancas e indígenas.*
- 3. Los datos obtenidos en relación con la subhipótesis que mantenía que el grupo femenino selecciona más a los niños con discapacidad, no confirman la misma, ya que el porcentaje de elección es muy similar para ambos grupos.*

7.5 ¿INFLUYE EL GÉNERO EN LA ELECCIÓN EN LOS DIFERENTES GRUPOS CULTURALES?

Para realizar el análisis del tercer objetivo con mayor profundidad, al igual que se realizó con el primer y segundo objetivo, se ha llevado a cabo el análisis de datos obtenidos del cruce entre la variable género y la variable grupo cultural. A continuación se va a analizar si las hipótesis establecidas se cumplen o no en cada uno de los grupos culturales.

7.5.1 Análisis de las respuestas de los diferentes grupos culturales en función del género

La subhipótesis establecida es que el grupo de alumnos masculino de todos los grupos culturales elige más a los niños blancos en primer lugar para el desarrollo de las diferentes actividades, mientras que el grupo femenino de todos los grupos culturales distribuye más sus elecciones entre los diferentes niños.

Con relación al grupo masculino de alumnos blancos, existen diferencias significativas en tres de los cuatro ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección: jugar en el recreo, trabajar juntos en clase y sentarse juntos (tabla 7.43). Para dichas actividades el niño blanco es el seleccionado con mayor frecuencia (gráficos 7.36, 7.37 y 7.38).

TABLA 7.43

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos blancos. Grupo masculino

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2=14,418$; gl=3; Sig. asintót. =0,002 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2=1,526$; gl=3; Sig. asintót. =0,676
trabajar juntos en clase	$\chi^2=8,720$; gl=3; Sig. asintót. =0,033 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2=19,404$; gl=3; Sig. asintót. = 0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.36

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para jugar juntos en el recreo. Alumnos blancos. Grupo masculino

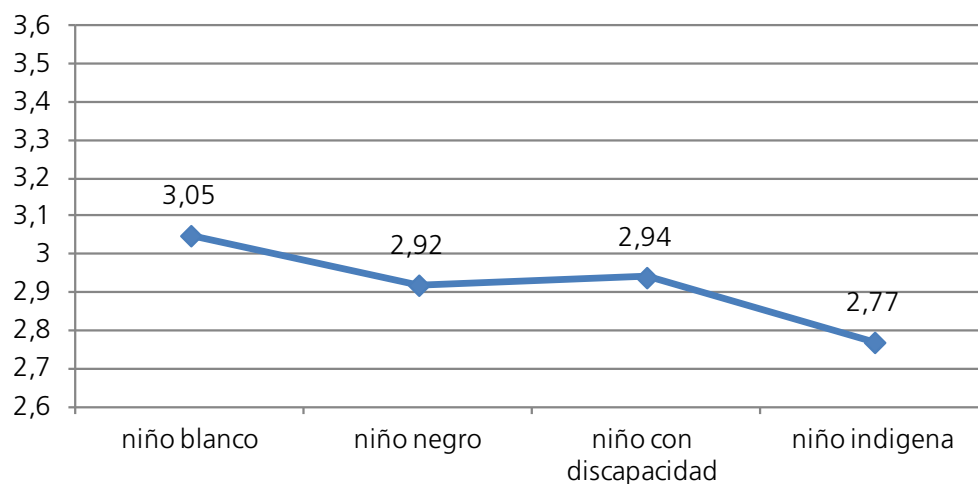


GRÁFICO 7.37

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para trabajar juntos en clase. Alumnos blancos. Grupo masculino

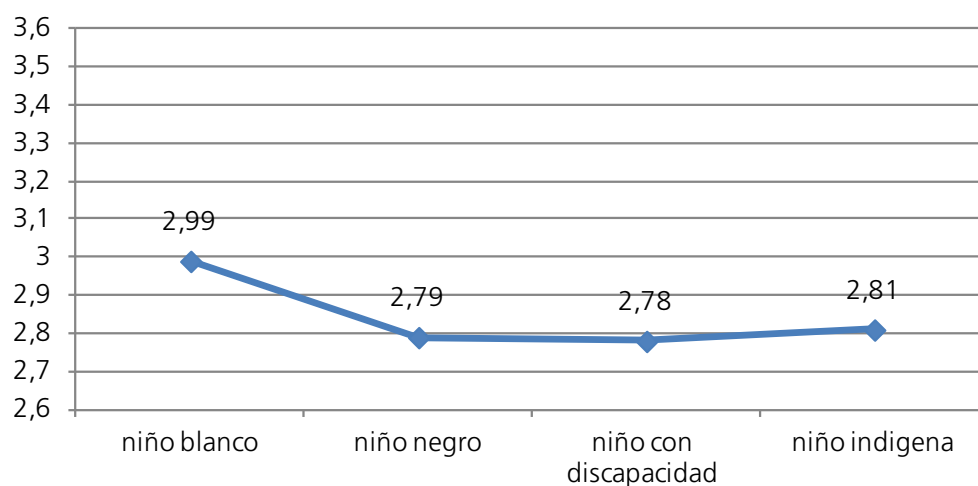
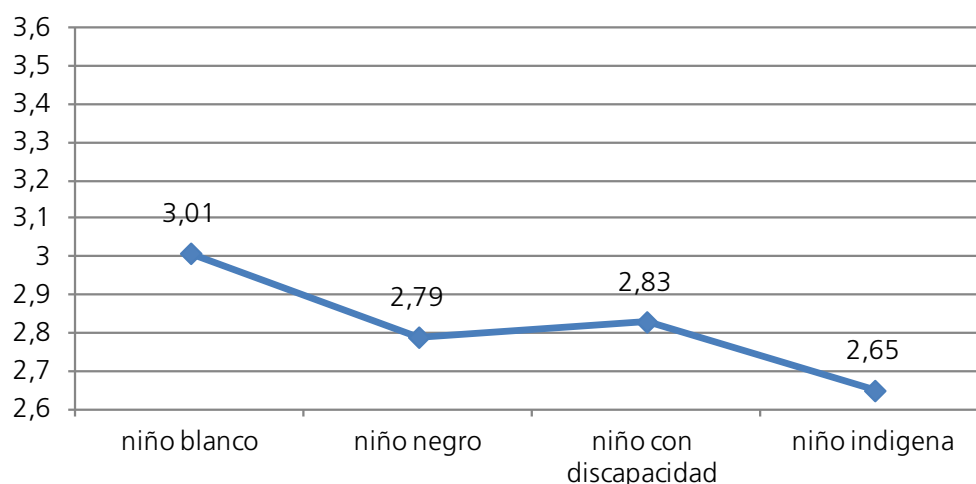


GRÁFICO 7.38

Media prueba Friedman. Frecuencia de elección para sentarse juntos en clase. Grupo masculino. Alumnos blancos



Si se analizan los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección del grupo masculino de los alumnos blancos, se observan diferencias significativas en los ítems jugar juntos en el recreo, invitar a jugar a casa y sentarse juntos en clase (tabla 7.44), siendo el niño blanco el que es seleccionado como primera opción para el desarrollo de estas actividades (gráfico 7.39).

TABLA 7.44

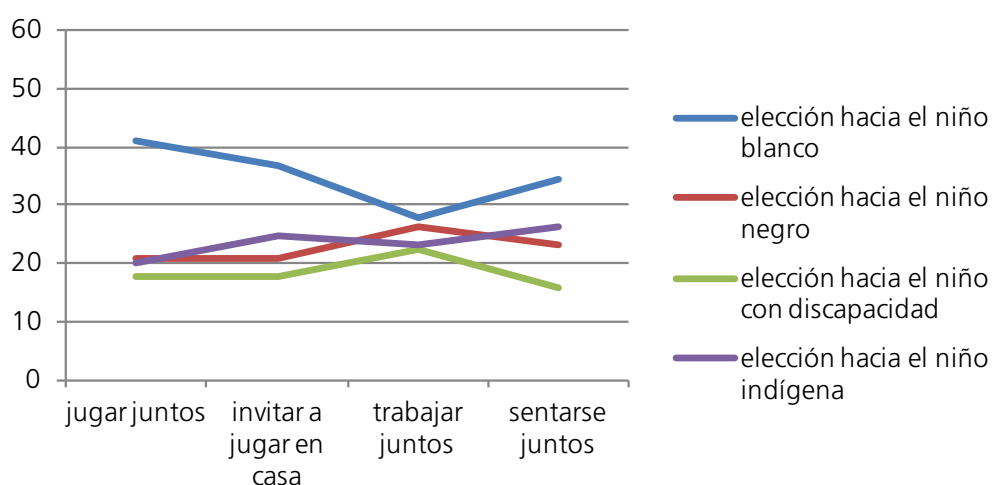
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnos blancos. Grupo masculino

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 17,484$; gl=3; Sig. asintót.= 0,001*
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 10,584$; gl=3; Sig. asintót.=0,014 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 1,048$; gl=3; Sig. asintót.=0,790
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 8,728$; gl=3; Sig. asintót.= 0,033 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.39

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos blancos. Grupo masculino



Con relación a las alumnas blancas, el análisis de los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección no presenta diferencias significativas en ninguno de los 4 ítems (tabla 7.45).

TABLA 7.45

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnas blancas. Grupo femenino

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 1,042$; gl=3; Sig. asintót.= 0,791
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 1,263$; gl=3; Sig. asintót.= 0,738
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 5,893$; gl=3; Sig. asintót.= 0,117
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 2,191$; gl=3; Sig. asintót.= 0,534

Sin embargo, el análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección presenta diferencias significativas en todos los ítems (tabla 7.46), siendo las niñas blancas y las indígenas las más seleccionadas para el desarrollo de las diferentes actividades (gráfico 7.40).

TABLA 7.46

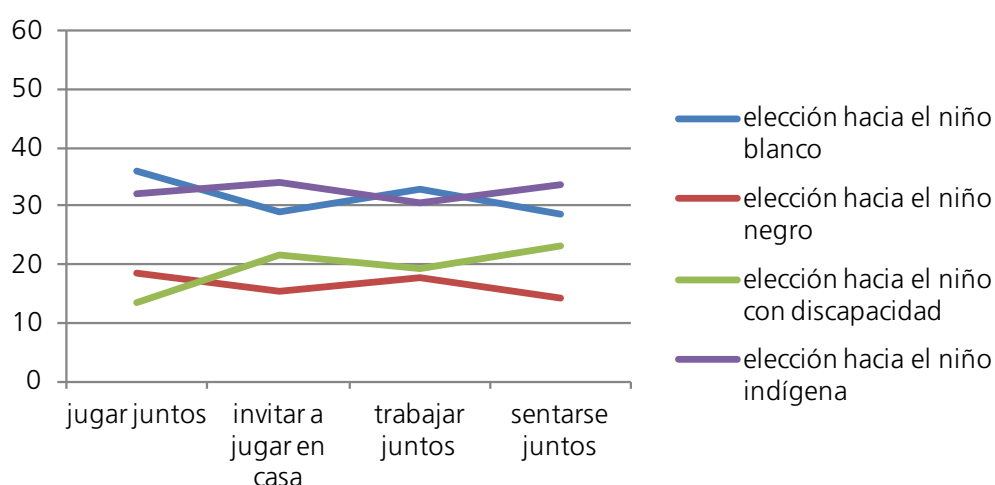
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnas blancas. Grupo femenino

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 17,176$; gl=3; Sig. asintót.= 0,001 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 9,871$; gl=3; Sig. asintót.= 0,020 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 8,920$; gl=3; Sig. asintót.= 0,030 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 10,200$; gl=3; Sig. asintót.= 0,017 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.40

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnas blancas. Grupo femenino



En relación al grupo indígena, el análisis de las respuestas del grupo masculino indica que ninguno de los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección presenta diferencias significativas (tabla 7.47)

TABLA 7.47

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. Grupo masculino

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 2,521$; gl=3; Sig. asintót.= 0,472
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 0,665$; gl=3; Sig. asintót.= 0,881
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 2,340$; gl=3; Sig. asintót.= 0,505
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 6,928$; gl=3; Sig. asintót.= 0,074

No obstante, los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección indican la existencia de diferencias significativas en los 4 ítems (tabla 7.48), siendo clara la elección hacia el niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades (gráfico 7.41).

TABLA 7.48

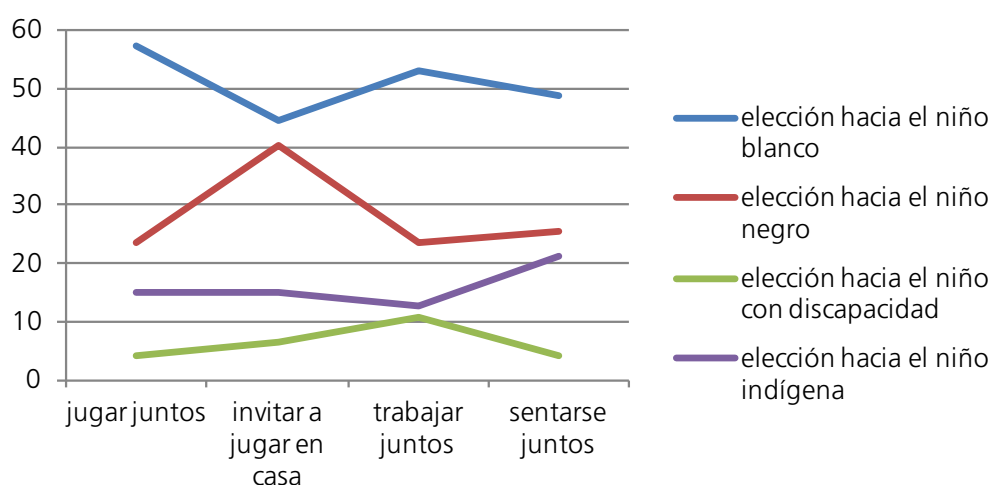
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnos indígenas. Grupo masculino

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2= 29,851$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2= 17,255$; gl=3; Sig. asintót.= 0,001 *
trabajar juntos en clase	$\chi^2= 21,681$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2= 19,128$; gl=3; Sig. asintót.= 0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.41

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas. Grupo masculino



Finalmente, con relación al grupo de alumnas indígenas, al igual que ocurría en el grupo masculino, si se realiza en análisis de los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección, no existen diferencias significativas en ninguno de los cuatro ítems (tabla 7.49).

TABLA 7.49

Estadísticos de contraste. Prueba Friedman. Frecuencia de elección. Alumnas indígenas. Grupo femenino

	Prueba Friedman
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 2,706$; gl=3; Sig. asintót.= 0,439
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 3,272$; gl=3; Sig. asintót. = 0,352
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 1,249$; gl=3; Sig. asintót. = 0,741
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 3,619$; gl=3; Sig. asintót. = 0,306

Sin embargo, el análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección presenta diferencias significativas en los ítems jugar juntos en el recreo, trabajar juntos en clase y sentarse juntos en clase (tabla 7.50), siendo en todos clara la elección de la niña blanca (gráfico 7.42).

TABLA 7.50

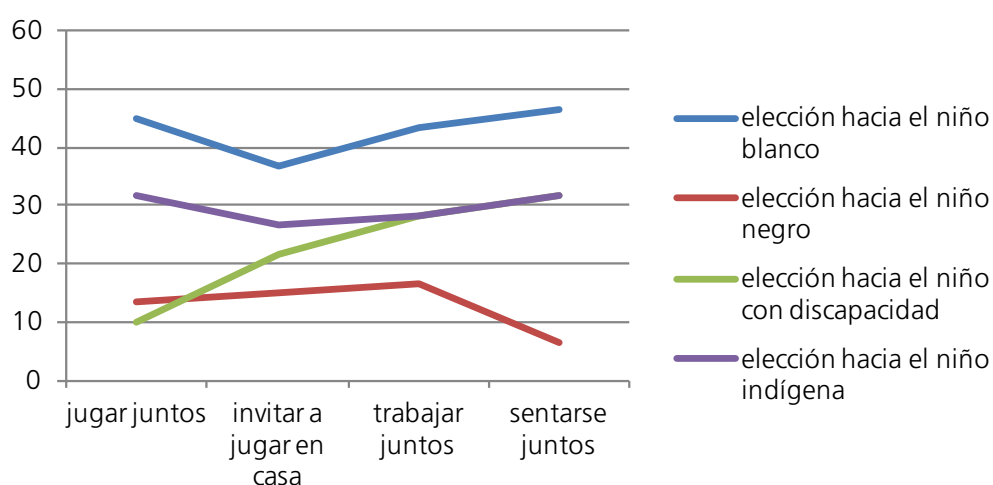
Estadísticos de contraste. Prueba χ^2 . Frecuencia de elección. Alumnas indígenas. Grupo femenino

	Prueba χ^2
jugar juntos en el recreo	$\chi^2 = 19,333$; gl=3; Sig. asintót. = 0,000 *
invitar a jugar en casa	$\chi^2 = 6,000$; gl=3; Sig. asintót. = 0,112
trabajar juntos en clase	$\chi^2 = 14,267$; gl=3; Sig. asintót. = 0,003 *
sentarse juntos en clase	$\chi^2 = 22,800$; gl=3; Sig. asintót. = 0,000 *

* Diferencias significativas con nivel de probabilidad igual o menor a 0,05.

GRÁFICO 7.42

Porcentaje de elecciones como primera opción. Alumnos indígenas.
Grupo femenino



Con relación al análisis de los datos de los alumnos negros e inmigrantes en función del género, no se presentan diferencias significativas ni en los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección ni en los ítems vinculados al orden de preferencia.

Resumen del análisis de respuesta de los alumnos basandose en el cruce del grupo cultural y del género

El análisis de las respuestas de cada grupo cultural teniendo como referencia las respuestas del grupo masculino y femenino muestra que:

- 1. Las respuestas de los alumnos negros e inmigrantes, tanto del grupo femenino como del grupo masculino, no presentan diferencias significativas ni en los ítems del cuestionario vinculados a la frecuencia de elección ni en los ítems vinculados al orden de preferencia por lo que no se confirma la subhipótesis que establecía que el grupo masculino elige a los blancos en primer lugar mientras que el grupo femenino distribuye más sus elecciones entre los diferentes grupos.*
- 2. Las respuestas de los alumnos blancos e indígenas con relación al análisis de los datos de los ítems vinculados al orden de preferencia en la elección muestra que:*
 - El grupo los alumnos blancos varones presenta una tendencia más clara a seleccionar al niño blanco que el grupo femenino. El grupo de alumnas blancas selecciona como primera opción tanto a las niñas blancas como a las indígenas para el desarrollo de las diferentes actividades. Por ello se confirma la subhipótesis.*
 - Tanto el grupo masculino como femenino de los alumnos indígenas muestran una clara elección hacia el niño blanco. Por ello se confirma la subhipótesis para dicho grupo.*
 - Solo se puede confirmar que el grupo femenino selecciona más a los niños con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades en el grupo de alumnos indígenas. En el caso de los alumnos blancos, el grupo masculino selecciona al niño con discapacidad con un porcentaje muy similar al grupo femenino, como sucede también entre los alumnos negros e inmigrantes.*

CAPÍTULO 8

OPINIONES DE PROFESORES, FAMILIAS Y ESPECIALISTAS

Resumen

El cuarto objetivo del estudio es contrastar las opiniones de profesores, familias y especialistas para completar la interpretación de los resultados obtenidos y en este marco se estableció la quinta hipótesis general del estudio que establece que los padres, profesores y especialistas consideran que la marginación social de los grupos afrodescendientes, indígenas y con discapacidad explica la escasa elección de dichos colectivos por parte de los alumnos participantes en el estudio.

Para ello, de manera complementaria a la utilización de los cuestionarios en las escuelas, se realizaron entrevistas abiertas a diferentes miembros de la comunidad educativa (directores, docentes, profesores universitarios y especialistas en educación) que podían aportar información para completar la interpretación de los resultados.*

Las entrevistas se basaron en conversaciones abiertas y distendidas sobre los diferentes temas vinculados al estudio: situación educativa del país, diversidad, intervención educativa con diferentes grupos étnicos o culturales y/o con alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad, relaciones entre el grupo de iguales, actitudes de los alumnos hacia los niños con discapacidad y hacia los niños de otras culturas, así como actitudes de los docentes y familias. Las comunicaciones fueron grabadas (solo con material de audio) para posteriormente ser analizadas y clasificar su contenido.

A continuación se muestra el análisis de dicha información, los testimonios que la sustentan y las principales conclusiones obtenidas. Así mismo también se presentan los resultados de los cuestionarios aplicados a 140 docentes y 127 familias de los tres países.

Con el objetivo de realizar una presentación clara y estructurada, el capítulo se organiza en cuatro epígrafes. En el primero de ellos se expone la información sobre los diferentes grupos culturales (población afrodescendiente de Colombia y garífuna de Guatemala, población indígena de Guatemala- incluyendo los aspectos socio-lingüísticos de la educación intercultural bilingüe- y población inmigrante en España). El segundo epígrafe incorpora información sobre la población con discapacidad en Colombia, España y Guatemala, centrándose el tercero en las opiniones de los docentes y de las familias obtenidas a partir del cuestionario aplicado.

Para cerrar el capítulo se presentan las conclusiones de cada uno de los epígrafes citados.

Palabras clave: familias, docentes, cuestionarios, entrevistas, grupos culturales, personas con discapacidad.....

* Anexo 7: listado de entrevista.

8.1 OPINIONES SOBRE LOS DIFERENTES GRUPOS CULTURALES

8.1.1 Población afrodescendiente

8.1.1.1 Población afrodescendiente en Colombia

Los testimonios recogidos en las entrevistas ratifican la situación de pobreza, marginación y exclusión en la que se encuentra la población afrodescendiente en Colombia, analizada en el capítulo 5. Así mismo se verifican con las opiniones recogidas algunos de los datos señalados en el estudio de Gustavo I. De Roux (2010), como altas tasas de analfabetismo, dificultades en el acceso a la educación, vivencias de discriminación, residencia en entornos marginales y subdesarrollados o que el porcentaje de afrocolombianos que está por debajo de la línea de pobreza es superior al de los “no étnicos”.

“Mientras que la tasa de analfabetismo nacional ronda sobre el 6%, hay territorios afros en los que la tasa de analfabetismo es del 50%. Las inequidades son enormes con relación a las tasas de esperanza de vida, las tasas de alfabetismo o la tasa de mortalidad infantil” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

“Este tipo de relación está condicionado por el entorno en el que viven los afrodescendientes. En general, se trata de barrios marginales o de estratos bajos donde la condición de pobre está por encima del color de la piel” (*Jean Arsene Yao. Especialista en afrodescendientes*).

“Cuando Colombia firma el final de la esclavización, el esclavo negro pasa a ser obrero y se ubica en zonas de difícil acceso, donde el desarrollo llega 50 años después. La atención de las necesidades de la población afro y la intervención gubernamental nunca llega a las localidades. Siempre existen excusas, como que se roba la plata en esas zonas o que es muy caro llevar agua o luz. Son localidades en las que no hay acceso de vías. La población tiene problemas educativos, los líderes no tienen competencias políticas; es un círculo vicioso. Y por ello hay retrasos de desarrollo muy significativos en esos pueblos. Efectivamente, la inequidad para los pueblos afrodescendientes es asombrosamente alta” (*María Isabel Mena. Historiadora. Experta en infancia afrodescendiente. Afrodescendiente. Colombia*).

“Hay lugares a los que a la población afro no les dejan pasar. No te preguntan, sino que directamente no te dejan pasar” (*Director Escuela R. Argentina. Colombia*).

Si la situación social, educativa y económica para las personas afrodescendientes es dura, para determinados colectivos minoritarios, como pueden ser las personas con discapacidad, es todavía más crítica. Los estereotipos generados sobre la figura de la persona afrodescendiente provocan que personas que no encajan con ellos sean doblemente discriminadas.

“La situación de las personas afrodescendiente con discapacidad es lamentable porque tiene más peso el tema étnico. Difícilmente encuentras un movimiento

que luche por las personas con discapacidad afrodescendientes. No se ve. Hay un estereotipo hacia las personas afro y es que somos físicamente fuertes. Una persona con discapacidad afro es triplemente discriminada. No solo por la sociedad sino también por su grupo étnico. Lo mismo pasa con la población de orientación sexual distinta. El estereotipo también es que el hombre afro es el fuerte y que son los “mejores amantes”. Que un hombre afrodescendiente sea homosexual rompe todos estos esquemas. Las personas con discapacidad y los homosexuales están muy marginados” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

Entre las barreras identificadas en la sociedad colombiana hacia las personas afrodescendientes por la Comisión Intersectorial (epígrafe 5.1.1), diferentes testimonios resaltan la baja participación y representación en espacios políticos e institucionales de decisión:

“En Colombia después de 200 años, del bicentenario, solo en el gobierno de hace 6 años tuvimos una ministra negra. Siempre hay un pretexto y es que les falta formación. El asunto no es que la gente no esté preparada, sino que no hay escenarios. Los gobiernos de América Latina se manejan en grupos de élite y poder. Ellos gobiernan con su grupo, con su élite y los afrodescendientes no somos parte. Nunca estamos ahí” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

A pesar de reconocer una débil capacidad institucional de los procesos organizativos de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal, como indicaba el informe de la comisión Intersectorial, algunos testimonios identifican avances en el trabajo de las organizaciones afrodescendientes, especialmente en las grandes ciudades.

“En Bogotá, Medellín o Cali hay que reconocer una influencia fuerte e importante de los grupos afros. En Bogotá hay una importante presencia de la población afro procedente del Chocó y del Pacífico. Ellos lideran una organización social y han tenido mucho acceso a formación política” (*María Isabel Mena. Historiadora. Experta en infancia afrodescendiente. Afrodescendiente. Colombia*).

La situación de desventaja, discriminación y marginación que padece la población afrodescendiente genera en la sociedad colombiana un proceso de idealización de la persona blanca, transmitida de generación en generación, por ser esta la figura de referencia de éxito, poder, liderazgo, bienestar o estatus superior.

“La tendencia es parecerse a ellos (los blancos) porque eso es lo aceptado” (*Directora Escuela Marco Tulio. Colombia*).

“Cuando tú solo ves el éxito en el hombre blanco, es lo que hay que seguir, es el referente” (*Jean Arsene Yao. Especialista en afrodescendientes*).

“El niño blanco es el éxito y todos queremos estar con el niño de éxito, con el popular. Prima totalmente el color de la piel. La población blanca es el pasaporte para estar incluido. Si yo voy caminando al lado de un niño blanco, tendré acceso a lo que él tiene acceso” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

“Muchas mujeres negras, a mitad de siglo, entendieron que una forma de proteger a sus hijos era tenerlos con hombres blancos porque iban a subir de categoría. De esta manera sus hijos ya no iban a ser el negro raso, iban a tener mayores privilegios. Ellas querían proteger a sus familias, generarles las diferentes posibilidades de la sociedad. En América Latina existió la técnica de blanqueo. Cuanto más blanquito eres, más aceptado eres y más te pareces al patrón” (*María Isabel Mena. Historiadora. Experta en infancia afrodescendiente. Afrodescendiente. Colombia*).

“El asunto era diferenciarse de los negros y de los indígenas. Esta separación y diferenciación se establece y se transmite desde que eres pequeño” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

Como pudo analizarse en el cuarto capítulo, estas actitudes se establecen a partir de factores internos, pero también por la influencia de factores externos, entre los que se encuentran los valores culturales transmitidos a través de la familia, los medios de comunicación, la literatura o la historia.

“En general estas reacciones nacen en el seno de la familia. Después de tantos años de escuchar que los negros son una subespecie humana, algunas familias lo asumen. Sin embargo, cada vez son más las familias, al amparo de las organizaciones de la sociedad civil afrodescendiente, que inculcan a sus hijos la defensa de su identidad”. (*Director Escuela República Argentina. Colombia*).

“Toda la sociedad se configura para potenciar un estereotipo de un sujeto válido al que todos queremos parecernos. La televisión lo promueve, así como la música y muchos textos literarios y escolares” (*Psicóloga escuela República Argentina. Colombia*).

En este marco, diferentes testimonios reflejan la importancia de la escuela en la transmisión de los valores que posteriormente determinarán las actitudes de los más pequeños. La información a transmitir a través del curriculum, los materiales educativos o las actitudes y opiniones de los docentes son elementos claves para “romper” el proceso político, social, cultural y cognitivo de construcción de diferencias que sirven de base para la jerarquización de la población.

“La escuela privilegia desde la historia, la geografía, la cultura, un prototipo de sesgo que regularmente es hacia la persona blanca o blanca-mestiza” (*Psicóloga escuela República Argentina. Colombia*).

“Los estereotipos se encuentran en el curriculum y en los materiales educativos. Si uno realizara un análisis juicioso de los cuentos y los textos que los niños re-

ciben, va a encontrar muchos estereotipos incluidos. Estos estereotipos no son solo hacia la diferencia étnica o el color de la piel, sino también hacia temas como el género” (*Profesor Colegio. Fe y Alegría. Colombia*).

“La historia y la literatura ha tratado a los afrodescendientes de manera discriminada, lo que genera en la sociedad una imagen de que los afros son personas de segunda categoría y las personas blancas son de primer nivel. Cuando hablamos de la historia el héroe es el blanco, los comerciantes son blancos y la gente influyente es blanca. Los indígenas y los afros siempre están en un lugar de desprestigio en la historia. Estos son mal pagados, obreros o artesanos y se les identifica como sucios o malhablados. Los afros eran los esclavos. Desde esta mirada es como la escuela y el curriculum, la historia y lo social, presentan a las poblaciones afrodescendientes. Por ello los niños no quieren ser ni afro ni indígena porque no están en la cúspide de la pirámide” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

“Pareciera que la historia de América arranca con el descubrimiento. A los niños colombianos se les enseña la historia de los griegos y los romanos, pero no estudian nada de nuestra tierra antes de que el imperio europeo lo descubriera. Eso finalmente les lleva a creer que lo realmente importante emergió cuando apareció el hombre blanco en América” (*Profesora Colegio Manuela Beltrán. Colombia*).

“Lo que aparece en la historia sobre los hombres y mujeres afrodescendientes es su esclavización, es decir, una condición de desventaja muy fuerte. Si tú coges al azar cualquier libro de historia, vas a encontrar un hombre o mujer negra encadenado y entonces... ¿qué puede pensar un niño afro al ver un ancestro encadenado? Esta es la imagen que se les ofrece y, sin embargo, nunca les cuentan, por ejemplo, que el general que liberó al pueblo de Haití, el primer pueblo libre de América, era afrodescendiente, y que el mismo general le dio ejército y plata a Bolívar a cambio de que eliminara la esclavitud. Nada de eso lo saben los niños. Los libros escolares no cuentan que millones y millones de campesinos indígenas y afrodescendientes conformaron el ejército libertador. Eso no se cuenta. Te hablan de los mestizos y de la independencia, pero no de toda la población indígena y afro. La historia invisibiliza a todos estos pueblos. La historia está contada desde y para hombres blancos” (*María Isabel Mena. Historiadora. Experta en infancia afrodescendiente. Afrodescendiente. Colombia*).

“Un elemento clave es el cambio de actitudes de los maestros, su formación. Esto es determinante. Sobre todo los maestros que están en primera infancia y primaria, porque en esas edades los niños no cuestionan la verdad del maestro, la asumen y la asimilan y entonces un maestro que tiene los estereotipos marcados, que cree que los indígenas son sucios o que los afros que tienen piojos, lo transmite a los estudiantes. No es solo lo que el maestro dice, sino también cómo se comporta. El maestro que dice “el negrito que se siente aquí”, “indiecito venga”, ese tipo de cosas legitima modos de relación que pone en desventaja al otro. En muchas ocasiones los maestros no son conscientes de ello porque ellos aprendieron así y los niños, silenciosamente, absorben y aprenden estos patrones” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

“La escuela y, sobre todo, el maestro, en esos primeros años son un factor muy determinante en la formación del sujeto. Los niños no cuestionan la verdad de

su maestro. Cuestionan la verdad del mundo, de la televisión o de la mamá, pero lo que dice el maestro es palabra sagrada. Y por ello la escuela tiene tanta importancia en la formación del sujeto y de su identidad” (*Directora Escuela Marco Tulio. Colombia*).

El análisis de los testimonios concuerda con las teorías que indican que las actitudes de idealización hacia el blanco y rechazo de la persona afrodescendiente se construyen a lo largo del desarrollo del niño por los cambios cognitivos y la experiencia social. Los especialistas entrevistados afirman que las actitudes negativas hacia la población afrodescendiente se modifican a partir de una determinada edad, cercana a la etapa adolescente, en la que los niños rompen sus esquemas sociales previos y comienzan a tener conciencia sobre la discriminación que sufre su grupo.

“En edades posteriores, como demuestran muchos de los estudios e investigaciones, los niños comienzan a romper esquemas previos. En 5.º y 6.º grado, en la básica secundaria, empiezan a cuestionar a su maestro, empiezan a cuestionar su mundo y empiezan a dejar entrar otras verdades distintas a las verdades de la escuela. Ahí empiezan los choques con los maestros. Ellos manifiestan que los niños no respetan, que no son obedientes o que no valoran al maestro. Lo que están haciendo es cuestionar la verdad de la escuela y eso no sucede en los primeros grados. Los adolescentes empiezan a cuestionar la verdad que les habían contado y esa verdad era la primacía del hombre blanco. Empiezan a romper ese esquema (*Directora Escuela Marco Tulio. Colombia*).

“Hasta los 6 años, los niños están en pleno proceso de aprendizaje y descubrimiento. Y lo que aprecian es que la sociedad mayoritaria tiende a ser blanca o a adoptar modales blanco-europeos. Descubren los prejuicios sobre su grupo y en un intento de huir de esta condición, lo más cercano que encuentran es al niño blanco con quien se unen. A los 8 años lo habitual es que los niños afrodescendientes mantengan su relación con los blancos, condicionados por el imaginario social dominante. Aunque sin embargo, efectivamente, hay niños que empiezan a cuestionar el modelo social en el que viven, porque van teniendo conciencia de la discriminación que sufre su grupo. Y esto refuerza sus vínculos con otros miembros de su comunidad, con el objetivo de protegerse de los ataques de blancos e indígenas. También para reivindicar su condición humana en igualdad con los demás (*Jean Arsene Yao. Especialista en afrodescendientes, africano*).

Uno de los posibles apoyos para comenzar a romper el círculo de discriminación y desigualdades es el desarrollo de una etnoeducación que enseñe a los niños a reconocer las características, costumbres y saberes ancestrales de la población afrodescendiente. Así mismo, los diferentes testimonios reclaman la necesidad de generar referentes de éxito dentro de la población afrodescendiente en todos los ámbitos de la sociedad, de tal modo que sea posible combatir fenómenos como la discriminación racial o la invisibilidad.

“En Colombia es obligatoria la enseñanza de los estudios afrocolombianos, pero el mismo efecto del racismo hace que muchos rectores no la apliquen. Su justificación es que no tienen estudiantes negros y que por ello no van a enseñar eso. Entienden que la etnoeducación es para enseñar a los negros, pero realmente esta es fundamental para enseñar a la sociedad lo que el pueblo negro también ha contribuido al país” (*María Isabel Mena. Historiadora. Experta en infancia afrodescendiente. Afrodescendiente. Colombia*).

“Creo que es vital que la etnoeducación sea fomentada” (*Jean Arsene Yao. Especialista en afrodescendientes, africano*).

“Para generar nuevos imaginarios en los niños y niñas son necesarios referentes de éxito dentro de la población afrodescendiente. Deportistas, cantantes y científicos están apareciendo en los últimos años, pero necesitamos referentes médicos, políticos, escritores. Es importante que las personas negras sean parte de la vida cotidiana de un país; que no sea extraño que los afros estén en la política o en la literatura. Hoy es una excepción tanto para nosotros como para los indígenas” (*Danit Torres. Especialista en educación. Afrodescendiente. Colombia*).

8.1.1.2 Población garífuna en Guatemala

Si bien la población afrodescendiente en Colombia vive en un contexto de marginación, discriminación, exclusión y desventaja social, educativa y económica, no ocurre lo mismo con la población afrodescendiente de Guatemala. La población garífuna, como se ha indicado en el quinto capítulo, históricamente ha cobrado conciencia de la importancia de reivindicar su lengua y su cultura, lo que ha conllevado a que se constituyan como un grupo cultural fuerte que aprecia sus orígenes y características. A esta situación se añade que aproximadamente la mitad de esta población ha emigrado a Estados Unidos y Belice, lo que ha supuesto para este grupo étnico un estatus social y económico superior a la población indígena e incluso, en algunas ocasiones, a la población ladina.

“En el caso de la población garífuna, de origen africano, no sucedió lo mismo que con los pueblos indígenas, puesto que esta población llegó al país después de 1600, más de 100 años después de los españoles, y se asentaron en la costa caribe de Guatemala, prácticamente al margen de la población maya y ladina. Los creoles, otro grupo de origen africano, traído por los españoles para sustituir a los indígenas en el trabajo minero o para trabajar la tierra, ante la gran mortandad de los habitantes originarios del país, fue una población prácticamente invisible. Muchos pobladores del país ni siquiera saben que uno de los cuatro pueblos que constituyen la población nacional es el Garífuna. La población negra, más bien, se asocia con población de los Estados Unidos y no existen antipatías importantes contra estos grupos.

“La población garífuna vive en dos municipios del departamento de Izabal, en la zona costera atlántica: Livingston y Puerto Barrios. En esta zona cohabitan con población indígena del grupo q'eqchi' y con población ladina. Sin embargo, los garífunas viven como una población muy independiente, que practica con mucha fuerza su propia cultura y costumbres. Un alto porcentaje de hombres

ha emigrado a los Estados Unidos desde hace muchos años y eso ha hecho que esta población tenga una mayor vinculación con ese país y esté más expuesta al aprendizaje del idioma inglés y a la influencia de la cultura estadounidense. Además, mucha de su economía es provista por los familiares que viven en los Estados Unidos. Esta situación los hace sentirse más fuertes como grupo étnico y apreciar sus propias características y cultura. De ahí que haya más valoración entre los niños y su propia cultura" (Marlene Grajeda. *Especialista Educación. Guatemala*).

8.1.2 Población indígena en Guatemala

Al igual que ocurría con los testimonios que reflejaban la situación de la población afrodescendiente en Colombia, los relatos en Guatemala visualizan asimetrías en el acceso al desarrollo y dan cuenta de una situación de exclusión al comparar la estructura socioeconómica de las poblaciones indígenas y no indígenas. Se manifiesta cómo la mayoría de los grupos mayas padecen problemas sociales y económicos en relación al acceso a la tierra, a los derechos sociales y laborales o al acceso a los servicios públicos, como se analizó en el quinto capítulo, en el epígrafe 5.2.1 "situación social y educativa de la población indígena".

"Entre la población maya actual existe una estratificación que marca diferencias entre los diversos grupos étnicos. Existen grupos de familias mayas con altas capacidades económicas, que las han desarrollado especialmente por sus habilidades comerciales. Estos grupos son generalmente empresarios de industrias textiles, alimenticias u otras, cuyas posibilidades económicas les hacen tener un estatus diferenciado frente al resto de la población. Existe también otro grupo de intelectuales y profesionales mayas, que se han profesionalizado y ocupan puestos en muchas dependencias públicas que en la actualidad se han abierto a profesionales mayas, no solo en los campos tradicionales de la educación o de la salud, sino también en las dependencias nuevas creadas para luchar contra la discriminación y el racismo. Este grupo es valorado también de manera diferenciada entre la misma población indígena.

"Sin embargo, la situación de la mayoría de la población indígena es crítica. Este sector presenta indicadores de desarrollo bastante por debajo de la población en general, especialmente de la población ladina. Altos porcentajes de analfabetismo, de fracaso escolar, de falta de asistencia en salud, de desnutrición eliminar infantil, entre otros. Es el sector que más sufre los efectos del racismo y la discriminación. Hoy por hoy, la población indígena del país presenta los peores indicadores de desarrollo con relación al resto de los pueblos que conforman el país, principalmente frente a la población ladina" (Marlene Grajeda. *Especialista Educación. Guatemala*).

Como se analizó en el epígrafe 5.2.1, durante siglos los pueblos indígenas de Guatemala han sido víctimas de procesos de racismo, exclusión y discriminación.

"En el país dominado por una clase económica y culturalmente poderosa, existen prácticas relacionadas con el racismo y la discriminación desde las propias

instituciones del Estado u otras instituciones hasta las familias. Las actitudes de discriminación han sido asimiladas por la población en general a lo largo de los últimos siglos, de manera que en todos los espacios donde conviven indígenas y ladinos la discriminación es fuerte. En general, la población ladina se siente superior y siempre tiene actitudes de discriminación hacia la indígena, manifestadas en expresiones del lenguaje, la preferencia hacia los ladinos para ejercer un trabajo, la asociación de los indígenas con trabajos de menor categoría o que en las familias ladinas se valora negativamente que alguien se case con un indígena" (*Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala*).

"Guatemala es un país racista. Se percibe el proceso monocultural. Recibimos actitudes racistas. Las autoridades del estado no responden a estas necesidades" (*Sonia Raymundo. Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala*).

"Desde la época colonial se empezó a instalar en la población guatemalteca la idea de que los mestizos eran superiores a la población indígena por tener raíces europeas, ignorando sus raíces indígenas y/o africanas. Los criollos fueron considerados superiores a las demás etnias que vivían en el país, pero inferiores a los españoles, solo por el hecho de nacer en América. Esas ideas fueron reflejándose en comportamientos de discriminación hacia la población indígena, a tal punto que llegaron a afectar el desarrollo de esta población" (*Miriam Yaneth I. Rojas. Coordinadora programa de educación especial. Guatemala*).

"Lamentablemente hay mucha discriminación a las tres culturas. En Guatemala están muy marcados los ladinos. Hay mucha discriminación a lo indígena y más a la mujer indígena, por ser mujer primero y luego indígena. También hay una gran segregación hacia las zonas rurales. Hay muchos indígenas que no saben escribir ni leer, no escriben español" (*Coordinadora Hogares Comunitarios. Guatemala*).

Estos procesos de discriminación son generalizados, pero se producen con diferente intensidad dependiendo de determinados factores, como el proceso histórico de la comunidad, si el contexto es rural o urbano o si la población indígena es mayoritaria o minoritaria. En zonas rurales de Guatemala en las que la población es mayoritariamente indígena, no se presentan sucesos de rechazo y discriminación tan marcados como en las grandes urbes.

"En las escuelas que están dentro de los pueblos no se da mucho esta discriminación porque la mayoría de la población es indígena. Los maestros y los directores son indígenas. Aquí, por ejemplo, en Comalapa hay pocas personas ladinas y no se da esa discriminación. Es más en la zona urbana. Si algún estudiante se va a la capital, a pesar de ser del mismo país, va a sufrir discriminación" (*Coordinadora del programa Hogares comunitarios. Guatemala*).

"Hay muy poca discriminación en el pueblo. Como es una comunidad indígena, las personas se sienten orgullosas de ser indígenas. Pero otra cosa es cuando salen del pueblo" (*Escuela Dorisdell. Municipio Escuela San Juan Sacatepéquez. Guatemala*).

“Yo no sabía español y sufrí mucho en la escuela cuando fui a estudiar a Antigua. Si hubiera ido a algún pueblo no hubiera sufrido tanto, pero mi papa se tuvo que desplazar a Antigua por trabajo. Al final aprendí español, pero me costó mucho. Mis compañeros se reían de mí cuando mezclaba el kaqchikel con el español” (*Profesora Colegio Kastajibal. Centro Cultural Maya Bilingüe. Guatemala*).

“Cuando yo fui a la ciudad, por el trabajo de mi papá, fue cuando yo sufrí discriminación. Yo usaba el traje pero me aislaban mucho en el recreo, no jugaban mis compañeros conmigo. También lo sufrí de las maestras. Me afectaba mucho y me cambiaron a otro colegio después de 3 años. Para mí fue muy marcado porque yo venía del pueblo” (*Coordinadora Hogares Comunitarios. Guatemala*).

Este contexto de exclusión, discriminación y racismo ha conllevado que parte de la población indígena reniegue de sus orígenes, características y costumbres y exista en la comunidad indígena un proceso de idealización de la persona blanca o ladina, al igual que se identificaba en la población afrodescendiente, motivado por el deseo de alcanzar un estatus social y de bienestar superior.

“Esas ideas racistas también fueron marcando en la población indígena el deseo de no ser indígena. De hecho, en la mayoría de esta población pueden encontrarse comportamientos de vergüenza ante el hecho de ser indígenas, así como el deseo de ser ladinos. En muchos casos se da un proceso de “latinización”, reflejado en comportamientos tales como asimilar las costumbres ladinas, dejar de utilizar el idioma materno indígena, negar las raíces indígenas, cambiarse el apellido, buscar ancestros europeos para explicar que no son propiamente indígenas, entre otros” (*Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala*).

“Hay una desvalorización hacia los indígenas y ello lleva consigo que no se den determinadas muestras sociales, como puede ser el no uso del traje, no utilizar el idioma maya o negar sus apellidos” (*Miriam. Educación Especial. Guatemala*).

“Como hoy se quita la gente el traje, no sé si tendremos algún niño indígena” (*Profesor Escuela Oficial Rural Mixta Canton Pacum. Guatemala*).

“Por ejemplo mi hija habla más el castellano que el Kaqchikel. Como yo, muchos padres. [] Las mujeres quizás seamos más fieles por ejemplo con la vestimenta. También hay hombres que son muy fieles, tradicionales a la cultura, pero muchos de ellos han dejado la vestimenta” (*Sonia Raymundo. Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala*).

“Los mayas que vienen aquí no se identifican como maya. Ellos se visten de ladinos, vienen como ladinos. Me doy cuenta que son mayas por sus rasgos y porque a veces algún familiar viene con su traje” (*Directora colegio Irogama. Guatemala*).

La influencia de los medios de comunicación, la sociedad, la historia y la escuela son, al igual que ocurría en Colombia, factores externos determinantes en la constitución de estas actitudes de idealización de la persona blanca por otorgarle la imagen de poder, dominio o éxito.

“El ideal de la mayoría de la población indígena es ser como el ladino, tener todos los beneficios que los ladinos tienen. Estas ideas son sembradas en los niños y de ahí el deseo de jugar y estudiar con compañeros blancos en lugar de los de su cultura” (*Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala*).

“La influencia de los medios de comunicación también es fuerte. En los programas que se transmiten en el país figuran sobre todo personas ladinas y, debido a que existe fuerte influencia de los Estados Unidos en la televisión, los programas transmiten a la población el ideal de una vida distinta, a la que tiene acceso solo la población blanca. La escuela también se encarga de fortalecer esta tendencia, por razones tales como que la educación escolar se hace en español, se valora más la cultura ladina, se conoce cómo la cultura ladina vive en mejores condiciones que la población indígena. Por ejemplo, en historia se habla de la conquista pero no se habla de las estructuras sociales de los pueblos y si se habla, se hace de manera sutil; se habla más de la conquista o la independencia. El curriculum tiene una carencia de la historia cultural de los distintos pueblos. Lo mismo que hablamos del idioma, no hay que dejar de lado el castellano pero tampoco la parte filosófica, matemáticas, historia etc. de los mayas. Por ello muchas veces se rechaza porque no se conoce desde el pueblo” (*Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala*).

“Desde arriba no hay voluntad de dar una educación ajustada a la realidad de los pueblos indígenas; es por la situación política”. (*Freddy Gerardo Quiaca. Líder comunitario San Juan La Laguna. Sololá. Guatemala*).

“Que los niños indígenas prefieran juntarse con los blancos es consecuencia de la misma historia social de los países latinoamericanos. En la estratificación social blancos-criollos estaban por encima de negros-mulatos e indígenas. Esto se ha transmitido generación tras generación” (*Jean Arsene Yao. Especialista en afrodescendientes, africano*).

Todos estos estereotipos asociados al éxito de la persona blanca y la desventaja social, educativa y cultural que padece la persona indígena son percibidos por los niños desde los primeros años, lo que conduce a consolidar sus actitudes según crecen, según son más conscientes de las diferencias económicas, educativas, sociales y culturales entre los dos grupos, indígenas y ladinos.

“Considero que es lógico que se incremente esta tendencia conforme avanza la edad, puesto que los niños, cada vez más, van tomando conciencia de lo que significa ser ladino en este país y de lo que significa ser indígena. La vida ladina se asocia con mejores condiciones de vida, más acceso a servicios, más oportunidades laborales, exposición a menos discriminación y actitudes racistas, mientras que la vida de la población indígena se asocia con todo lo contrario” (*Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala*).

Nuevamente, como ocurría con la población afrodescendiente, entre las barreras que existen hacia las personas indígenas identificadas en los testimonios, se resaltan la baja participación y representación de la población en espacios políticos e institucionales de decisión:

“No es solo un problema educativo, familiar o religioso, sino también político. Hay algunos grupos que llegan a nivel superior, pero es muy complicado. El gran problema es que los que tratamos de liderar los procesos en la comunidad, nos aislamos de la política y nos alejamos de poder tomar decisiones. Al no poder acceder, se lucha en muchas ocasiones en vano. No obstante se hacen esfuerzos”.
(Fredy Gerardo Quiaca. Líder comunitario San Juan La Laguna. Sololá. Guatemala).

“Hay un cuello político de acceso” (Sonia Raymundo. Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala).

“No se quiere soltar el poder, no quieren que los indígenas se posicionen para que no aventajen a la oligarquía de Guatemala. Ese juego también incide en lo educativo” (Fredy Gerardo Quiaca. Líder comunitario San Juan La Laguna. Sololá. Guatemala).

“Son muy pocas las instituciones que abren espacios para los indígenas” (Sonia Raymundo. Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala).

La formación y la organización interna de los grupos indígenas nuevamente son elementos claves para el alcance y/o logro de propuestas de cambio en la sociedad. Como se ha analizado en el punto 5.2.1, en la época reciente el reconocimiento de los derechos políticos de la población maya, a través del trabajo de diferentes instituciones, ha dado la oportunidad de iniciar su incorporación a las diversas instancias de la vida nacional, quedando mucho camino por recorrer.

“Instituciones e iniciativas que generan cultura maya es un esfuerzo. Ya hay varias instituciones, está el Consejo nacional de educación maya, la Academia de lenguas mayas o la Asociación de educación de centros mayas. A pesar de ello, todavía son pocas” (Fredy Gerardo Quiaca. Líder comunitario San Juan La Laguna. Sololá. Guatemala).

“Desde hace unos años se preciben los esfuerzos de organizaciones de derechos humanos e indígenas por erradicar la discriminación y el racismo. Existen también oficinas del Estado creadas con este propósito. En ciertos grupos existe mayor sensibilización acerca de esta situación y poco a poco se van reduciendo las actitudes racistas, aunque estos procesos son incipientes” (Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala).

“Ahora hay diferentes movimientos que están trabajando y entrando en el estado. Por ejemplo, el organismo Observatorio nacional de los pueblos indígenas, que entra a través del Congreso. A través de él, existen diputados en el Congreso que exigen el cumplimiento de las leyes. Guatemala tiene leyes para los indígenas, pero el problema es que no se cumplen” (Sonia Raymundo. Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala).

“Es muy importante la movilización como pueblo” (Miriam Yaneth I. Rojas. Coordinadora programa de educación especial. Ministerio de Educación. Guatemala).

“Reconozco que como indígenas exigimos, reclamamos mucho, pero no nos hemos esforzado muy fuertemente en dar las estrategias de salida que den respuesta a nuestras necesidades. Exigimos y dejamos que el Estado haga, pero el Estado al no conocer, ¿cómo lo va a hacer? ...nos falta la capacidad de organizarnos y trabajar colectivamente. Los xincas son un grupo pequeño, pero muy organizado, lo que admiro. Los mayas hemos sido más desorganizados. Hay un conflicto interno entre los diferentes idiomas mayas (por las diferentes variaciones). A ello se agrega la tensión entre el ladino y el maya. []. Hay movimientos dispersos, algunos trabajan con la minería, otros con el idioma, contra la explotación de la naturaleza. Son grupos dispersos. (Sonia Raymundo. *Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala*).

8.1.2.1 Aspectos sociolingüísticos y educación intercultural bilingüe en Guatemala

Para las comunidades indígenas, la lengua es elemento clave en su identidad, ya que todo lo lingüístico va unido a lo cultural. Debido a ello se dedica un epígrafe en el presente capítulo para desarrollar los elementos vinculados a la educación intercultural y bilingüe en las escuelas de Guatemala.

“Toda la cultura y tradiciones mayas se vinculan al idioma. Por ejemplo, el saludo con referencia a las personas mayores/abuela de la comunidad. Hay patrones culturales que se reflejan en el lenguaje. Todo va conectado, el lenguaje con la cultura ancestral. Por ejemplo, la energía del día” (Freddy Gerardo Quiaca. *Líder comunitario San Juan La Laguna. Sololá. Guatemala*)

“Cuando yo hablo, va toda la parte cultural de lo que yo soy” (Sonia Raymundo. *Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala*).

Muchos de los testimonios “denuncian” la necesidad de establecer un proceso de revalorización de la lengua maya con el fin de que esta sea nuevamente utilizada por la comunidad e implementar una educación intercultural y bilingüe que fomente el respeto a la comunidad indígena.

“El riesgo es que el idioma está en peligro, se está perdiendo. El estado no se ha apropiado de las necesidades de estos pueblos. Tenemos un país monocultural. Todo lo que se nos enseña parte de la cultura española” (Sonia Raymundo. *Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala*).

“Muchos niños están perdiendo la lengua materna. A muchos ya no se les habla en kaqchikel sino en español. Se está perdiendo mucho el lenguaje materno” (Profesora Colegio Kastajibal. *Centro Cultural Maya Bilingüe. Guatemala*).

“El estado ataca que hay muchas lenguas mayas. Somos conscientes que no se pueden oficializar las 22 lenguas []. Es un placer para nosotros hablar en nuestra lengua.” (Freddy Gerardo Quiaca. *Líder comunitario San Juan La Laguna. Sololá. Guatemala*).

“Trabajamos la identidad de los pueblos mayas, que los niños conozcan su historia, si los niños no saben de dónde vienen, no saben a dónde van. Conocen

su historia, tradiciones, su costumbre, su idioma o el vestuario. Es fundamental enseñar a los pequeños cómo nos interrelacionamos con el entorno y nuestras costumbres. Así también damos la oportunidad a los padres que no son indígenas a que nos conozcan y que también haya respeto. Si los respetamos, nos van a respetar” (*Profesora colegio intercultural Bilingüe. Guatemala*).

“Explicamos a los alumnos la diversidad cultural y la cultura maya. Es fundamental” (*Escuela Dorisdell. Municipio Escuela San Juan Sacatepéquez. Localidad indígena. Guatemala*).

Guatemala ha sufrido durante años un proceso de castellanización. En las escuelas no se respetaba la lengua materna de los niños mayas y se les obligaba a estudiar y aprender en español. En este momento, existe una intención explícita desde la política educativa del Ministerio de educación en reforzar y restablecer las lenguas maternas de los alumnos. No obstante, se considera que los esfuerzos son insuficientes y en muchas ocasiones ineficaces.

“Los niños aprenden a leer y escribir en castellano. Desde hace 10 años, desde el tratado de paz, se está empezando más a trabajar la parte de idiomas” (*Directora Escuela Irogama. Guatemala*).

“El idioma es la base de todo proceso. Por ello se habla mucho de educación bilingüe. [] El estado, a través del Ministerio de Educación, le está poniendo más énfasis/atención en la educación bilingüe, pero es un porcentaje muy pequeño. A veces se hace para justificar un tipo de apoyo. Definitivamente, el sistema monocultural, racista y discriminador del país no permite que los niños aprendan desde su idioma” (*Profesora Colegio Kastajaibal. Centro Cultural Maya Bilingüe. Guatemala*).

“Con el curriculum nuevo del Ministerio de Educación se está implementando el kachikel. Las escuelas primarias lo están implementando a nivel nacional para que retomen de nuevo el idioma materno” (*Delegada Departamental. Programa Hogares Comunitarios. Guatemala*).

A pesar de los actuales esfuerzos, existen dificultades en la implementación de una educación intercultural bilingüe de calidad por factores como la falta de formación del profesorado o la falta de incorporación en el curriculum de la diversidad cultural del país.

“Hay comunidades en las que los niños en una misma aula hablan tres idiomas más el castellano. Hay docentes que no tienen la capacidad de atender a estos niños con más de dos o tres idiomas. Al docente no se le han dado las herramientas de cómo jugar y cómo trabajar con la presencia de diferentes características en el aula. Como el docente trabaja en castellano y no conoce la cultura del niño, no le puede dar respuesta. Además, el sistema educativo se ha estructurado desde una misma cultura, se ha trabajado en el curriculum la información de los pueblos maya, xinca, garífuna y ladinos, pero de manera aislada y puntual” (*Directora. Escuela Dorisdell. Municipio Escuela San Juan Sacatepéquez. Guatemala*).

“El trabajo del idioma... falta mucho en el aula. Se tiene que reflejar en los materiales y en las metodologías” (*profesor Colegio Fe y Alegría. Guatemala*).

“Es fundamental contextualizar la cultura, no solo el idioma. Es muy importante trabajar con los padres y madres. Es fundamental formar al docente. Ahora mismo solo está la iniciativa L1 (una hora de lengua maya). Se imparte de manera aislada y segregada. Te toca la hora de maya y aprenden sustantivos y su uso. Es fundamental el uso transversal. L1 refuerza el aprendizaje pero es fundamental transversalizar. (*Directora. Escuela Dorisdell. Municipio Escuela San Juan Sacatepéquez. Guatemala*).

“Hay una tensión en los estudiantes, docentes y padres. Muchos padres no aceptan el idioma maya en la escuela por toda la trayectoria de discriminación que ha tenido. Muchos docentes porque no saben cómo trabajar en el área bilingüe, unos porque no hablan y otros porque no quieren. Muchas veces el problema es que no tienen las herramientas para trabajar. Se implementa idioma pero no se les da las herramientas. Esto genera una gran tensión en las zonas multilingües en las que hay niños en un aula de varios idiomas” (*Sonia Raymundo. Especialista Educación Intercultural Bilingüe. Guatemala*).

“La educación en el pueblo es bilingüe, en castellano y zutujil. Hay asignaturas que se les dan en castellano y algunas horas en lengua indígena. En la clase, aunque el docente hable castellano, los niños entre sus compañeros se relacionan en su lengua. Por regular todo lo dan en castellano, pero en L1 dan los contenidos en zutujil, (narraciones, verbos, frases, estructuras) es un curso específico para aprender dicho idioma, dos veces a la semana. El resto lo dan en castellano, a pesar de ser toda la población mayoritaria en zutujil. No es una educación contextualizada porque el idioma no prevalece” (*Freddy. Líder comunitario. Guatemala*).

“Las profesoras son ladinas y no hablan maya, lo que hace que los niños indígenas no puedan hablar su lengua. Es una gran carencia. Hay veces que tienen dificultades en el lenguaje porque tienen dificultades en el castellano. El año pasado tuvimos un niño que no hablaba español. Lo pasó mal y para él fue muy difícil la escuela” (*Profesora Escuela oficial de párvulo n.º 46. Guatemala*).

“Explicamos a los alumnos la diversidad cultural y la cultura maya. Es fundamental” (*Escuela Dorisdell. Municipio Escuela San Juan Sacatepéquez. Localidad indígena. Guatemala*).

La especialista maya en educación intercultural y bilingüe, Sonia Raymundo, destaca algunas de las prioridades necesarias para establecer con calidad un proceso de revaloración del idioma en la escuela. Entre ellas, se resaltan la generalización de las políticas bilingües, la demanda del uso del idioma, la regionalización de idiomas (hay 22 idiomas, pero muchos parecidos), coordinación del Ministerio de Educación con las comunidades mayas para que las políticas educativas de bilingüismo no sean una imposición, la elaboración de materiales educativos que recuperen la cultura y saberes ancestrales indígenas, y realizar un acompañamiento y seguimiento de la implementación para conocer el nivel de

necesidades de los alumnos y docentes. El esfuerzo, señala, debe ser en todo el sistema educativo, pero fundamentalmente en el nivel inicial. Además, es preciso realizar un apoyo a las universidades y escuelas normales para la formación del profesorado y realizar propuestas reales que respeten la identidad del niño y la niña y la diversidad.

8.1.3 Población inmigrante en España

Como se describió en el epígrafe 5.3.1, España vivió un fuerte proceso migratorio entre los años 2001 y 2010, siendo las escuelas una de las principales instituciones para facilitar y garantizar la integración y socialización de los extranjeros. Como se indicó, dicho proceso conllevó la agrupación de alumnos extranjeros en determinados barrios y centros escolares, en su mayoría públicos, que escolarizan altos porcentajes de alumnos inmigrantes. Las entrevistas realizadas se han focalizado en docentes de estos centros, que indican cómo en muchas ocasiones las familias nativas de la sociedad de acogida tienden a abandonar los centros escolares por esta elevada concentración de inmigrantes y el trabajo de los docentes es más complejo dada la diversidad existente en las aulas.

“Al principio no quería nadie el cole. Nos llegaban alumnos continuamente con graves problemáticas sociales, familiares y económicas” (*Profesor Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“Es complicado en algunas ocasiones por los diferentes niveles que vienen, porque se incorporan una vez que ha comenzado el curso. Para los profesores implica más trabajo, pero estamos acostumbrados” (*Profesora Colegio Público Ortiz Echague. España*).

A pesar de la existencia de algunas dificultades, todos los testimonios recogidos manifiestan los beneficios de la presencia de niños procedentes de otras culturas y países.

“La diversidad para nosotros es positiva” (*Profesora Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“La diversidad es una señal de identidad del centro” (*Jefa de estudios. Colegio Público Echague. España*)

“Es fantástico. Saben cantar cumpleaños feliz en los diferentes idiomas: en árabe, chino, español, etc. En las fiestas cada uno trae las cosas típicas de sus países, hacemos semanas culturales, leemos cuentos de los diferentes países, la bienvenida está en diferentes idiomas. Es nuestra señal de identidad, está impregnando” (*Profesora Colegio Público Azorín. España*).

“Es un trabajo extra que tenemos, pero merece la pena” (*Profesor. Colegio Público Echague. España*).

“Los profesores lo viven bien. Para nosotros es habitual tener en la escuela alumnos de diferentes grupos culturales. No hacemos ningún tipo de distinción. La diversidad es muy positiva. Es muy enriquecedor para todos tener diversidad en las aulas. Se aprovechan todos los niños, es muy positivo. Al principio cuesta, pero posteriormente ves los resultados en el día a día” (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

“Que tengamos niños que proceden de otros países es un aspecto bueno, nos enriquece. Ese es el mensaje que damos a los niños. Tienen otras costumbres y nos enriquece. A los niños les decimos que los niños nuevos nos van a entregar lo que traen y nosotros le devolvemos lo que tenemos aquí. Para nosotros es una alegría que haya diferencias, son diferentes y no tiene nada de malo” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

Los docentes manifiestan cómo la existencia de esta diversidad genera un clima de respeto, compañerismo, apoyo e igualdad en el grupo de iguales.

“En colegios como este, en donde hay mucho tipo de alumnos y muchas diferencias sociales, la participación y colaboración entre los niños está muy presente. Por ejemplo, en el juego no hacen muchas distinciones. Siempre hay algún caso excepcional, pero los niños están muy concienciados con las diferencias. Lo ven muy normal, no ven problema. Quizás en colegios con nivel sociocultural más elevado, en el que las familias no tienen tanta relación con las minorías étnicas, haya más dificultad, pero esta se produce por desconocimiento por parte de los docentes y las familias” (*Profesora de Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Los niños de otras culturas se integran bastante bien. Están en clase todos juntos, en todos los momentos y esa diversidad cultural les gusta a todos” (*Jefa de estudios. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Cuando un niño viene con desconocimiento del idioma, le ponemos junto a otro niño del mismo país para que él haga de tutor, para arroparle y ayudarlo” (*Jefe de estudios colegio San Cristóbal. España*).

“Aquí no hay grupos. Se juntan colombianos, con españoles, con marroquíes, con chinos...” (*Jefa de estudios. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Comparten juegos, espacios, se sientan juntos. En cualquier clase hay tal cantidad de culturas que se normaliza. Lo normal es que el árabe se siente con el rumano, con el ecuatoriano, con el hindú, con el niño de necesidades educativas especiales. No hay diferencia en ninguno de los aspectos” (*Profesora Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Llevo muchos años en el colegio y tras varias generaciones puedo confirmar que no se establecen diferencias según van creciendo. Están todos integrados. Al revés, con la edad se afianzan las amistades. En este colegio no tenemos que

hacer actividades extras, sino que desde que llegan ya están integrados. Los niños enseguida acogen a los demás” (*Directora. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“En nuestro cole hay muchos inmigrantes y están totalmente integrados. Cuando llegan, tienen un alumno que les ayuda un poco más, que les enseña el cole. Aquí no hay extranjeros, da igual que sean de Rusia, sudamericanos...” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“Aquí no hay extranjeros. Da igual de donde seas” (*Jefe de estudios Colegio San Cristóbal. España*).

“Se mezclan entre ellos sin problemas tanto a los 3 años como en la primaria. Si vienen nuevos, los acogen muy bien. Están muy habituados a que lleguen niños nuevos a la escuela, incluso comenzado el curso. No hay que decirles nada” (*Profesora Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Mi escuela está en Villaverde y por ello la diversidad es lo que se ve en la calle. Están muy integrados. No hay diferencia entre ellos. Juegan todos juntos. Eligen por sus propios intereses, pero no por el grupo cultural” (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

“Los niños autóctonos no los desplazan. El que sean de otros de país no es extraño para ellos.” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

Los docentes nuevamente se convierten en piezas claves para el proceso de inclusión, ya que sus actitudes positivas hacia la diversidad se convierten en la referencia y guía de los alumnos:

“Es algo normalizado, pero también porque nosotros, los docentes, lo vivimos como algo normalizado. Los niños lo perciben” (*Jefa de estudios. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Los docentes somos la referencia para ellos y por ello nosotros lo tenemos que vivir como algo positivo” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“La actitud de los profesores es determinante. El papel del profesor es fundamental para todos. Tenemos profesores que dedican incluso parte de su tiempo libre, al mediodía o por la tarde, para ofrecer apoyo a los niños con más dificultades. En cambio hay otros docentes que no colaboran y ven a los niños con más dificultades como los “bichos raros” que le estropean la clase, con los que no se puede trabajar. El docente marca la diferencia” (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

Como se analizó en el epígrafe 5.3.1 en el que se describió la situación social y educativa de la población de los inmigrantes en España, el comportamiento de algunos inmigrantes tiende a la agrupación de personas de su misma cultura y/o lugar de origen; se relacionan, por un lado, en base a sus posibilidades económicas y, por otro, por la existencia de redes sociales de compatriotas. Si bien

los docentes entrevistados indican que estas manifestaciones no se producen dentro de la escuela, sí se producen en momentos compartidos fuera del centro.

“En algunas ocasiones su ámbito de relaciones fuera del colegio es más con niños de su país porque en parte las madres buscan más apoyo entre las madres del mismo grupo cultural. Muchas veces su colectivo de juego fuera del centro son los alumnos de su mismo grupo/etnia, pero aquí en la escuela no tienen problemas de relacionarse con los demás” (*Profesora de Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Considero que estando fuera del país, en un contexto extraño, es más fácil buscar el apoyo y la unidad con los compatriotas u otros emigrantes, pues no solo comparten las mismas expresiones culturales y puede haber una mayor comprensión y solidaridad mutua, sino también se sienten más confiados con población conocida para ellos. Debe ser difícil, especialmente para los migrantes provenientes de las clases sociales más deprimidas, relacionarse e integrarse con población cuyas costumbres e ideología no conocen” (*Marlene Grajeda. Especialista Educación. Guatemala*).

“Si estás fuera, te sientes más solo y te juntas con una persona con la que tienes más puntos en común, pero no es porque el niño no se integre, sino porque es más cómodo para él, por ejemplo porque se vean más cercanos en costumbres” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

8.2 OPINIONES SOBRE LOS ALUMNOS CON DISCAPACIDAD

Como se ha analizado en el marco teórico de este trabajo, si bien existen diferencias en los tres países, la situación educativa, social y económica de las personas con discapacidad es vulnerable en todos ellos, por tener menores oportunidades de acceso a servicios educativos y sociales, por la existencia en la población de barreras físicas y culturales y por padecer dificultades en el acceso al mundo laboral. En este marco, las personas entrevistadas destacan el papel y el trabajo realizado por las asociaciones de padres para atender las necesidades y derechos de las personas con discapacidad.

“Los primeros pasos fue todo un trabajo de los padres. En Guatemala hay un gran tejido social de padres y organizaciones de personas con discapacidad. Hay un movimiento de padres que ha impulsado la atención de las personas con discapacidad” (*Directora ASCATED. Guatemala*).

“En Colombia hay un movimiento hacia la discapacidad fuerte y organizado. Está llegando a los movimientos políticos. Son casi siempre los padres y madres de familias. Ellos no se cansan, no desisten” (*Danit Torres. Especialista en educación, infancia y afrodescendientes. Afrodescendiente. Colombia*).

“Muchos de los avances conseguidos en relación a la atención de las personas con discapacidad han sido gracias a la lucha y tesón de las familias” (*Profesor Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

Aunque en diferente proceso de implementación, las políticas educativas de los tres países estudiados se enmarcan dentro de una apuesta por la inclusión educativa que estableció la Conferencia de Salamanca (1995): “las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales y sociales, emocionales o lingüísticas”.

Como se analizó en el capítulo 2, el proceso de inclusión de los alumnos con discapacidad ha sido un reto para los sistemas escolares y para la comunidad educativa. Los diferentes testimonios recogidos en los tres países manifiestan más dificultades y mayor complejidad en la inclusión de niños con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad en comparación con la inclusión de alumnos procedentes de diferentes países y/o grupos culturales:

“Con los niños con necesidades nos cuesta más. Es más complejo” (*Profesora Colegio Público Azorín. España*).

“Con sus compañeros es también algo difícil, porque no la entienden a veces, pues ella tarda algo más y preguntan porque a ella se le repite y se quejan. Se hace la aclaración de que la escritura de ella lleva más tiempo. Hemos avanzado en que la respeten más pero no hemos logrado el 100%” (*Profesora Fe y Alegría. Docente de una niña con discapacidad. Guatemala*).

“Con los niños con discapacidad lo intentan, pero es verdad que la barrera de la silla no les permite jugar con ellos igual que con el resto. No pueden jugar al baloncesto, no pueden jugar al fútbol. Aunque estén integrados en su aula de referencia, en el momento de realizar muchas actividades no pueden hacerlas con ellos, no porque no quieran acercarse a ellos o no los valoren, sino porque hay una barrera arquitectónica, una silla de hierro con la que chocan” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

Como se comentó anteriormente, la trayectoria y la experiencia de las escuelas inclusivas es diferente en los tres países. En España, tras 30 años de experiencia en la atención educativa de alumnos con discapacidad en aulas ordinarias, a pesar de los retos y/o dificultades, los maestros muestran una actitud favorable y manifiestan cómo los alumnos acogen a sus compañeros con discapacidad, siendo las niñas las que tienden a tener actitudes más positivas y de protección.

“Es más trabajoso y más duro, pero merece la pena” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“Los niños son muy inclusivos, los acogen, incluso algunas veces en exceso y hay una sobreprotección de su grupo de iguales a los niños con necesidades.

Están muy encima de ellos tanto en las clases como en el recreo. Hacen muy de padres y madres. Suelen ser las niñas las que hacen más de madres." (*Profesora de Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague*).

"Los niños de necesidades educativas especiales no tienen problemas en infantil ni primaria. En primaria, los compañeros son tutores y les ayudan. Las niñas, sobre todo, están pendientes de estos alumnos. En ningún momento se burlan de ellos, ni les aíslan porque no lleguen a realizar determinados ejercicios. En infantil, si hay algún niño con discapacidad, se actúa desde el principio con normalidad" (*Jefa de estudios. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

"A los niños de necesidades enseguida les acogen, les ayudan... son uno más" (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

"Los tratan como si fueran hermanos, les protegen y les ayudan más" (*Directora Académica. Colegio Ponce de León. España*).

"Es increíble cómo los compañeros acogen los niños con necesidades educativas especiales. Los niños nos ayudan a nosotros. Una norma de la clase es ayudarles" (*Profesora. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

"Las niñas al verles en algunas ocasiones que están solos, por ejemplo cuando juegan el resto de niños al fútbol, se acercan a ellos para que jueguen. Adaptan su juego e intentan que el niño con necesidades pueda jugar con ellas" (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

"Los niños nos ayudan a los profesores" (*Profesora Colegio Público Azorín. España*).

No obstante, en las entrevistas se indica cómo, a pesar de los buenos resultados, en algunas ocasiones los niños con discapacidad tienen mayores dificultades en las relaciones con su grupo de iguales por no compartir el mismo tipo de intereses. Según aumenta la edad de los alumnos, tienen mayores problemas en la interacción de los niños con el compañero con discapacidad, especialmente en el momento de jugar. Se identifica que estas dificultades son más marcadas en el caso de los niños con discapacidad intelectual.

"Los niños con discapacidad son muy ayudados por los grupos de niños, especialmente por las niñas. Son muy aceptados por la clase en general, aunque a la hora de jugar no juegan todos con ellos porque tienen otros tipos de intereses. Ellos mismos se van agrupando, los niños con discapacidad hacen grupo. Los tres niños que tenemos en la escuela con discapacidad al final terminan siempre jugando juntos" (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

"Se percibe más en niños más mayores porque el juego va evolucionando. En infantil son juegos más cooperativos (parque infantil, palas, etc.) y posteriormente en primaria es un juego más individualizado, les cambian los intereses. Cuando son más mayores, por ejemplo, juegan más al fútbol. Si el niño con necesidades es bueno en lo que a ellos les gusta, por ejemplo el fútbol, sí le incluyen más pero, por ejemplo, si es malo, ellos piensan que no le incorporan en su equipo

porque va a hacer que pierdan. Las niñas ya dejan de jugar más, charlan más. Aquí es más complicado, porque los intereses son muy diferentes" (*Profesora Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

"Cuando son más pequeños, no ven tanta diferencia porque no tienen las amistades tan marcadas, no tienen los intereses tan destacados" (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

"Cuando son pequeños los niños se pelean por ayudarlos. Sobre todo en infantil y primer ciclo. De más mayores notan que ya no pueden jugar tanto con ellos" (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

"Conforme se van haciendo mayores, es más complicado incluir a los niños con necesidades educativas especiales" (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

"Con niños con discapacidad intelectual sí empiezan a marcar la diferencia, pero en parte es porque no tienen los mismos intereses; por ejemplo, en el juego, les dan más de lado, pero yo creo que es porque les cuesta más tener un juego común" (*Profesora Colegio Público Ortiz Echague. España*).

En Guatemala el proceso de inclusión comenzó en el año 2000 y muestra en la actualidad bastantes dificultades en el acceso y permanencia de los niños con discapacidad en el sistema educativo. Entre las necesidades detectadas por el profesorado guatemalteco, para la incorporación de los niños con discapacidad en las aulas, sobresale la necesidad de formación, inicial y permanente que otorgue a los docentes las herramientas necesarias para lograr una inclusión de calidad y conseguir que el proceso de enseñanza y aprendizaje se realice con éxito.

"Desde el punto de vista de discapacidad, se necesitaría mucha formación tanto inicial como en los docentes en servicios. Los docentes no están formados. No están en condiciones para realizar las adecuaciones curriculares. Se les dice que deben hacerlas pero no saben. Es fundamental la formación, para que puedan encontrar la forma de desarrollar en el aula una metodología. Es necesaria la inclusión, no podemos separarlos, pero siempre y cuando se cuente con los medios y recursos. Decirle al maestro que haga las adecuaciones no es sencillo. Al final se dice que los niños con discapacidad están en el aula y que están incluidos, pero algunos docentes solo los entretienen. Socialmente participan, pero no desarrollan todas sus capacidades y habilidades. Si los maestros estuvieran preparados, podrían realizar las adecuaciones necesarias. Inclusión no es tirarlos a la escuela" (*Magali Sazo. Especialista en Primera infancia y educación inclusiva. Guatemala*).

"Es poca la capacitación que se puede dar desde educación especial porque son muchas escuelas y muy distantes. Hay que sensibilizar a los maestros, supervisores, padres y directores. Es fundamental. Hay problema en la formación inicial de los maestros. No saben metodologías" (*Miriam Yaneth I. Rojas. Coordinadora programa de educación especial. Ministerio de Educación. Guatemala*).

“El Ministerio de Educación no genera las capacitaciones para los docentes. En Guatemala solo dos colegios tenían Diplomado de educación especial. Ahora están obligados a recibir educación especial, pero la formación es muy pobre. Nosotros salimos a las escuelas a capacitar. Los docentes no pueden hacer adecuaciones curriculares, no saben qué tipo de discapacidad tiene el alumno. La especialidad es cara y no es divulgada” (*Directora Centro de atención a personas con discapacidad. Guatemala*).

“La formación es muy poca. Quizás recibamos una al año de 8 horas. Nos han enviado algunos materiales, pero es poco. El apoyo más necesario es un mayor número de capacitaciones y material” (*Profesor Escuela oficial mixta Cantum Pacum. Guatemala*).

“Es de vital importancia la formación de los equipos humanos. Formar a los padres, maestras, voluntarios, etc.” (*Directora ASCATED. Guatemala*).

“Entre las prioridades para poder realizar una inclusión de calidad está la formación de los docentes. Es vital transformar las mallas curriculares y formar y sensibilizar a los docentes” (*Asesora pedagógica itinerante. Guatemala*).

Esta falta de formación del profesorado genera en muchas ocasiones miedo, resistencia e inseguridad en los docentes, que les conduce a no tener las actitudes óptimas para atender a los alumnos con discapacidad.

“Lo que más les cuesta es perder el miedo, porque la mayoría, como no están acostumbrados, tienen miedos. Hacen muchas preguntas. Muchos de los profesores tienen miedo y no reportan que tienen dificultades. No saben qué hacer con los alumnos. El sistema solo les enseña a trabajar con alumnos regulares” (*Coordinadora de educación especial. Ministerio de Educación. Guatemala*).

“Los maestros tienen una resistencia muy grande a la atención de los niños con necesidades educativas especiales. Creen que van a llegar niños con dependencia médica que deberían estar en hospitales. Los maestros usan el termino de tengo niños enfermos. Hay mucha resistencia” (*Miriam Yaneth I. Rojas. Coordinadora programa de educación especial. Ministerio de Educación. Guatemala*).

“No todos los docentes quieren niños con discapacidad en su aula. Muchos consideran que son una carga, un problema más que atender en clase” (*Profesora Escuela oficial mixta Cantum Pacum. Guatemala*).

Los testimonios de alumnos y personas con discapacidad que se presentan a continuación muestran cómo existen en la sociedad actitudes de discriminación y rechazo hacia las personas con discapacidad. Se han realizado muchos avances en los diferentes países, pero queda mucho camino por recorrer.

“Mis compañeros, al principio, en muchas ocasiones por ser discapacitada, me trataron un poco mal, pero me fui acostumbrando al clima. Lo más difícil es cuando mis compañeros se molestan conmigo porque mi escritura hace ruido. Cuando están en silencio les molesta, pero yo no tengo otra forma de escribir.

Yo a veces no encuentro palabras para decirles que me comprendan" (*Alumna Colegio Fe y Alegría. Guatemala*).

"Tuve una experiencia de discriminación por mi discapacidad que me marcó. En un banco no me dejaron pasar. Yo insistía que venía a una ventanilla especial de discapacidad y no me dejaron pasar porque se creían que iba "tomada". Me hicieron sentir muy mal" (*Éricka Ramírez. Asesora pedagógica itinerante. Programa de educación especial. Guatemala*).

A pesar de estas dificultades, los docentes de Guatemala, como en los otros dos países, reconocen los beneficios de la inclusión de los niños con discapacidad en las escuelas ordinarias.

"Le ayudan a realizar las tareas. Es una buena experiencia porque hay niños que le ayudan mucho y se ponen felices cuando él aprende. Tener niños así es complicado, pero es bueno" (*Profesora Colegio Fe y Alegría. Guatemala*).

"Los compañeros los incluyen sin problema. Los niños no discriminan a la niña con autismo. Ayudan a la maestra. Por ejemplo, la avisan cuando la niña se va de clase y ella no la ha visto. Cuando ven que no juega con ellos, no la invitan a jugar. Tienen una actitud de mucho respeto. (*Directora Irogama. Guatemala*).

"Ella es un gran ejemplo para los compañeros y para nosotros, para toda clase de personas" (*Profesora Fe y Alegría. Docente de una niña con discapacidad. Colombia*).

"Tener niños con discapacidad es una experiencia positiva. Es positivo para la escuela y para ellos" (*Profesora Escuela Los Pasitos. Guatemala*).

"Estoy muy contento. Los progresos son muy importantes. Le he visto hacer cosas que yo creía que eran imposibles" (*Profesor Escuela oficial mixta Cantum Pacum. Guatemala*).

En el caso de Colombia, solo se tuvo acceso a una escuela en la que estudiaba una niña con discapacidad motora. El testimonio de la tutora refleja la incertidumbre inicial en el momento de su incorporación, pero también los beneficios para la alumna y el resto de compañeros del aula.

"Para mí fue una experiencia muy bonita porque me ha enseñado muchas cosas. El primer año yo no sabía qué hacer. Luego surgió aprender para ver cómo le podía enseñar a ella. Ha sido una experiencia muy enriquecedora. Ella es un gran ejemplo para los compañeros y para nosotros, para toda clase de personas" (*Profesora Colegio Manuela Beltrán. Bogotá. Colombia*).

En los tres países se identifica el papel clave en la inclusión de los alumnos con discapacidad de dos agentes: la familia y el docente. Con relación a las familias, su colaboración, implicación y coordinación con la escuela es determinante para el progreso educativo de sus hijos y del resto de alumnos de la escuela.

“Los que más se integran también depende de cómo les ven las familias. Los niños responden a lo que se denomina efecto Pigmalión, a lo que se espera que ellos hagan. Si la familia les motiva y tiran de ellos, los niños salen para adelante. Si en su casa tienen la posición de pobrecito, no puede, pobrecito déjalo, el niño va a llegar a realizar la mitad de lo que puede. En el colegio tenemos familias de todos los casos. Eso es más importante que el tipo de discapacidad. Los niños son reflejo de lo que esperan las familias y los docentes de ellos” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“La estrategia principal es educar a las familias para dar una atención de calidad a sus niños” (*Magali Sazo. Especialista en Primera infancia y educación Inclusiva. Guatemala*).

“Cuando la familia se implica todo es diferente” (*Profesora Escuela oficial mixta Cantum Pacum. Guatemala*).

“El chico tiene apoyo de sus padres. Se ha visto un avance importante de él, en parte por el apoyo de los papás” (*Profesor Escuela oficial mixta Cantum Pacum. Guatemala*).

“Se le dificulta un poco el apoyo de la familia cuando se le dan tareas de la escuela. No la apoyan igual que a sus hermanos” (*Profesora Colegio Fe y Alegría. Guatemala*).

“Depende mucho la estimulación que las mamás les den. Lo veo en la diferencia en las mamás que no los estimulan porque seguramente no tengan estudios y otros que sus mamás sí los estimulan” (*Psicóloga, Escuela los Pasitos. Guatemala*).

“Es muy importante el refuerzo que le dan en casa” (*Profesora, Escuela Los Pasitos. Guatemala*).

“Las familias, por lo general, suelen ser muy colaboradoras. No tienen problema con que haya alumnos con necesidades educativas especiales. Eso es fundamental” (*Profesora Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Hay padres que no lo ven. Consideran que tener niños con necesidades o dificultades va a afectar al rendimiento de sus hijos, pero son muy pocos los casos. He tenido, por ejemplo, esta semana a una madre que no entiende por qué tiene que dejar los libros a otros niños, por qué tienen que trabajar junto a los niños con más dificultades, no entiende por qué su hijo tiene que corregir los deberes a un niño que no lo ha entendido. Son casos muy puntuales y se trabaja con ellos” (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

Con relación a la figura del docente, este se convierte en la referencia para todo el alumnado y es el mediador del proceso de enseñanza y aprendizaje del niño con discapacidad y de sus relaciones con el grupo de iguales. Disposición y actitud favorable hacia los niños con discapacidad son requisitos necesarios e imprescindibles en los docentes para lograr la inclusión de estos alumnos.

“Los docentes tienen que estar atentos para que jueguen entre todos. La figura del profesor es muy importante. Hay unos que se involucran más y otros menos. Se involucran más aquellos que tienen diversidad diariamente, por ejemplo las personas de apoyo. Son los más conscientes y los que más impulsan las acciones hacia la inclusión (*Profesor Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“Trabajar con niños con necesidades es más difícil, pero se consigue si hay disposición” (*Profesor Colegio Vedruna. España*).

“La formación de los profesores es determinante. La inclusión la hace el docente. El profesor tiene que estar concienciado de las necesidades de los alumnos y tiene que incluir a los alumnos con todos los demás. Tiene que hacerlo uno más de la clase. No considerarlo que es el alumno de la profesora de apoyo. Tiene que trabajar con él desde el primer momento” (*Profesora Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague. España*).

“Cuando llegas a un centro así¹ te tienes que formar, tienes que interesarte en cómo ayudarles” (*Profesor. Colegio Público Ciudad de Jaén. España*).

“Es muy importante nuestro ejemplo y por ello los docentes tenemos que vivir la diversidad y la inclusión de los niños con discapacidad cómo algo normalizado” (*Directora Escuela Irogama. Guatemala*).

“Un elemento básico es que el profesor acepte a los diferentes” (*Profesora Colegio Manuela Beltrán. Colombia*).

“No es nada fácil, porque nos enfrentamos a veces a la actitud de la maestra. Hacemos un proceso de sensibilización con las maestras. Más que preparación necesito una actitud positiva del maestro hacia los niños” (*Directora Irogama. Guatemala*).

Finalmente, conviene destacar la importancia para los alumnos con discapacidad de la adquisición de competencias vinculadas a la autonomía personal que les permita una vida autónoma en la etapa adulta. El objetivo, señalado en los diferentes países, no es solo lograr su inclusión educativa, sino lograr su inclusión social. Como señaló una de las asesoras pedagógicas entrevistadas en Guatemala: “Hay que ir más allá de la inclusión educativa de los niños con discapacidad. Hay que conseguir una sociedad inclusiva y ofrecer igualdad de oportunidades para todos”.

.....

¹ Centro preferente de alumnos con discapacidad motora.

8.3 OPINIONES DE LOS DOCENTES Y DE LAS FAMILIAS OBTENIDAS A PARTIR DEL CUESTIONARIO APLICADO

Los comentarios, análisis y valoraciones de las personas consultadas sobre las actitudes hacia los diferentes colectivos culturales y hacia las personas con discapacidad han enriquecido enormemente los datos cuantitativos anteriormente organizados a través de las respuestas de los alumnos. Es importante señalar, sin embargo, que también se llevó a cabo la aplicación de cuestionarios a 140 docentes y 127 familias –como se explicó en el capítulo dedicado a la metodología- con el objetivo de conocer sus opiniones y completar de esta forma la interpretación del conjunto de los resultados. Parece que es ahora, al término del presente capítulo, cuando adquiere un mayor significado la presentación de las respuestas de cada uno de los grupos.

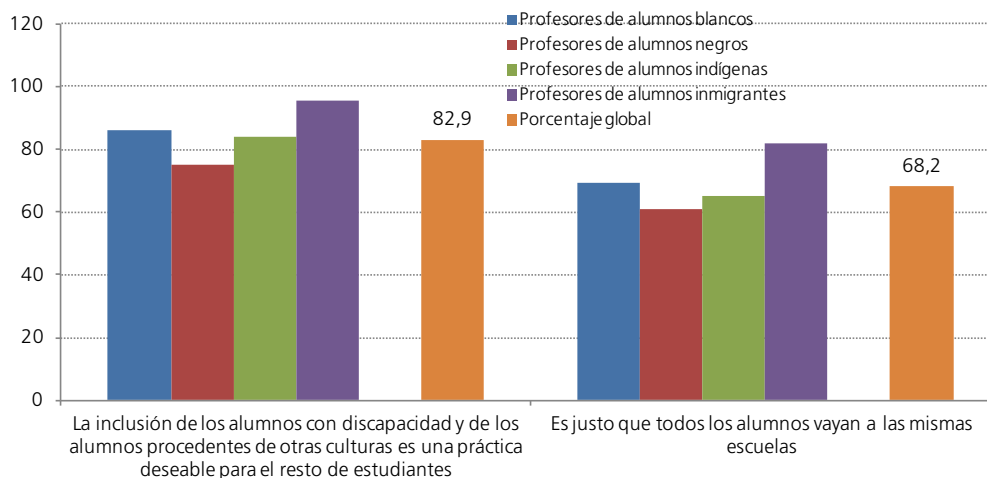
8.3.1 Respuestas de los docentes

Con relación a la opinión de los docentes, el 82,9% de los que complementaron la encuesta considera que la inclusión de alumnos con discapacidad y de alumnos procedentes de otras culturas es una práctica deseable para la educación del resto de los estudiantes. Sin embargo, solo el 68,2% de los docentes considera que es justo que todos los alumnos vayan juntos a las mismas escuelas. Conviene destacar esta diferencia notable en las opiniones a ambas preguntas: mientras que la mayoría de las respuestas respaldan la inclusión o, al menos, un proceso inclusivo en las escuelas, un porcentaje significativamente menor no acepta que todos los alumnos vayan a la misma escuela. Leídas ambas respuestas de forma conjunta, parece que indican un apoyo a la inclusión en determinadas condiciones y con algunas excepciones.

Los docentes de escuelas con un alto número de alumnos inmigrantes de España son los que más de acuerdo estarían con estas afirmaciones (95,45% y 81,81% respectivamente), en contraste con los docentes de escuelas colombianas con un alto número de alumnos afrodescendientes y de los de docentes de escuelas guatemaltecas con un alto número de alumnos indígenas, que presentan porcentajes bastante inferiores al respecto, como puede observarse en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 8.1

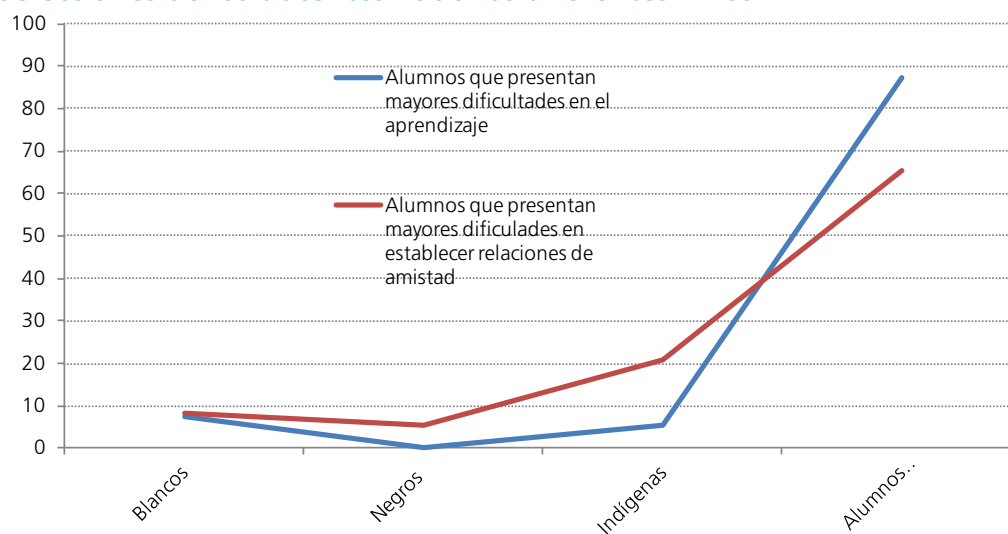
Opiniones de los docentes sobre la inclusión. Porcentajes de respuesta "de acuerdo" o "muy de acuerdo"



Con relación a la información recopilada sobre los alumnos con discapacidad, y de acuerdo a lo indicado en el apartado de metodología, se incorporaron en el cuestionario dos ítems que pedían hacer una elección entre las fotografías presentadas: uno vinculado a las relaciones sociales y otro a las tareas escolares. Al analizar los resultados de ambos ítems, se presentan diferencias significativas entre los diferentes grupos: el 87,27% de los docentes consideran que los alumnos con discapacidad son los que mayores dificultades presentan en el proceso de aprendizaje ($\chi^2=144,073$; $g.l=2$; sig. Asintót=0,000) y el 65,45% opina que tienen dificultades para relacionarse socialmente con el grupo de iguales ($\chi^2=102,000$; $g.l=3$; sig. Asintót=0,000).

GRÁFICO 8.2

Selecciones de los docentes hacia los diferentes niños



En preguntas complementarias, cuyos resultados se muestran en el gráfico 8.3, el 52,6% de los docentes encuestados opinó que los alumnos con discapacidad aprenden más si asisten a escuelas ordinarias. A su vez, el 27% considera que los alumnos tienen dificultades para realizar tareas escolares con sus compañeros con discapacidad y el 40,6% considera que los alumnos con discapacidad presentan dificultades para establecer relaciones sociales.

Los docentes de escuelas guatemaltecas con un alto porcentaje de alumnos indígenas son los que más afirman que los alumnos con discapacidad tienen dificultades tanto para realizar tareas escolares como para establecer relaciones sociales (45,94% y 51,35% respectivamente). Dicho dato se vincularía y justificaría con la falta de formación, lo que también se ha manifestado por los docentes en las entrevistas cualitativas, y la carencia de recursos, condiciones y herramientas materiales y pedagógicas necesarias para brindar un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad a sus alumnos.

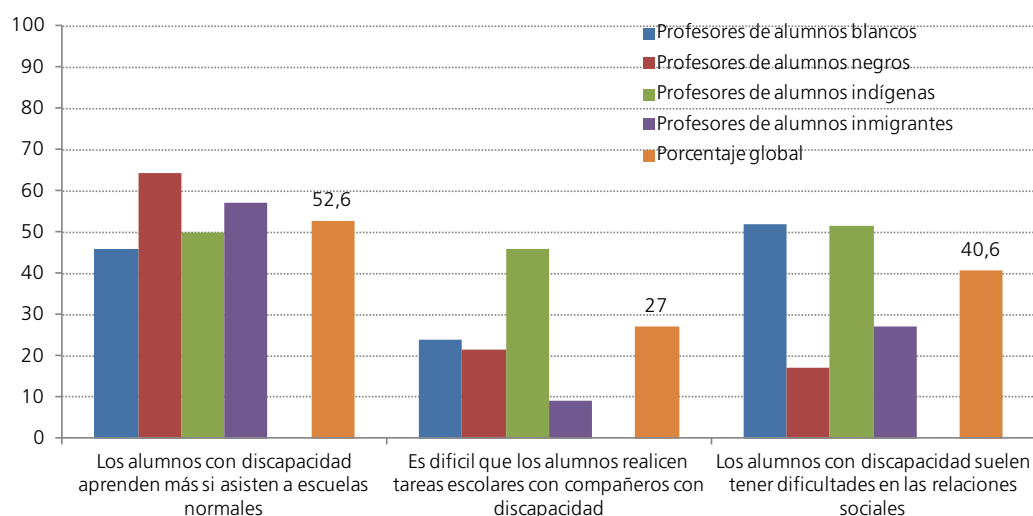
Los docentes de escuelas cuya mayoría son alumnos blancos (docentes de escuelas de Guatemala, España y Colombia) también muestran opiniones en la misma línea. Solo el 46% de ellos considera que los alumnos con discapacidad aprenden más si asisten a escuelas normales, el 24% considera que es difícil que los alumnos realicen tareas con sus compañeros con discapacidad y el 52% considera que tienen dificultades para establecer relaciones sociales.

Por el contrario, los docentes colombianos con un alto porcentaje de alumnos afrodescendientes son los que más consideran que los alumnos con discapacidad aprenden más en escuelas ordinarias (64,28%) y solo el 17,24% de ellos considera que los alumnos con discapacidad tienen dificultades en establecer relaciones sociales.

Así mismo cabe destacar la opinión positiva de los docentes españoles con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes, destacando que solo el 9,09% de ellos considera que es difícil que el grupo de iguales realice tareas escolares con sus compañeros con discapacidad.

GRÁFICO 8.3

Opiniones de los docentes sobre los alumnos con discapacidad. Porcentajes de respuesta "de acuerdo" o "muy de acuerdo"



Con relación a la inclusión de los alumnos de otras culturas, los docentes tienen opiniones más positivas, como se muestra en el gráfico 8.4:

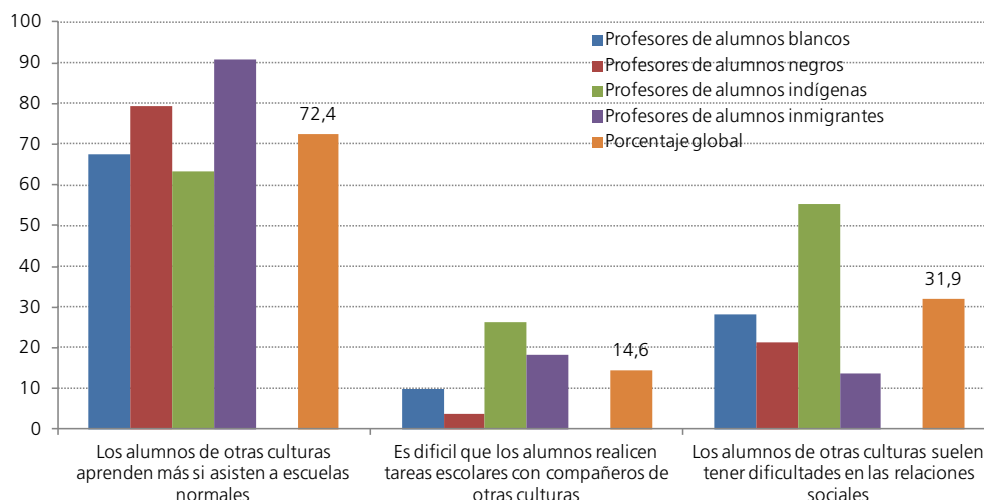
- El 72,4% considera que los alumnos de otras culturas aprenden más si asisten a escuelas ordinarias.
- Solo el 14,6% opina que es difícil que los alumnos realicen tareas escolares con compañeros de otras culturas.
- El 31,9% cree que los alumnos de otras culturas suelen tener dificultades en las relaciones sociales.

Cómo puede observarse en el siguiente gráfico, entre los docentes encuestados los que más consideran que los alumnos de otras culturas aprenden más si asisten a escuelas normales, son los docentes de escuelas españolas con un alto porcentaje de inmigración (90,90%). De ellos el 81% considera que los compañeros no tienen dificultades para realizar tareas escolares con los alumnos de otras escuelas y el 86,37% considera que los alumnos de otras culturas no tienen dificultades para establecer relaciones sociales.

Sin embargo, las opiniones de los docentes de las escuelas de Guatemala con alto porcentaje de alumnos indígenas van en la dirección contraria. Solo el 63,15 % de ellos considera que los alumnos de otras culturas aprenden más en escuelas ordinarias, el 26,31% considera que los compañeros tienen dificultades para realizar tareas con los alumnos de otras culturas y el 55,26% considera que los alumnos de otras culturas suelen tener dificultades para establecer relaciones sociales.

GRÁFICO 8.4

Opiniones de los docentes sobre los alumnos de otras culturas.
Porcentajes de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”



8.3.2 Respuestas de las familias

Como se ha citado con anterioridad, se aplicó el cuestionario a 127 familias de los tres países. El análisis de las preguntas vinculadas a los alumnos con discapacidad (ver gráfico 8.5) permite concluir lo siguiente:

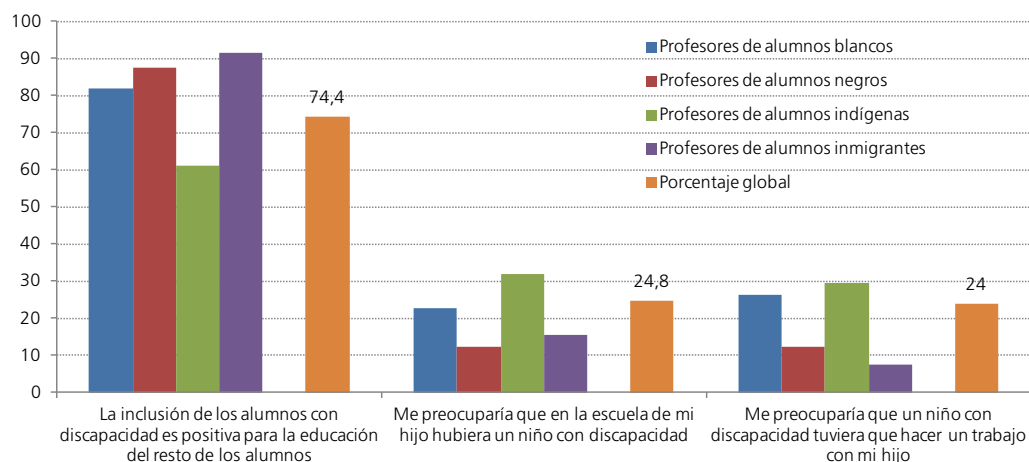
- El 74,4% de las familias encuestadas considera que la inclusión de los alumnos con discapacidad es positiva para el resto de los alumnos.
- Al 24,8% de las familias les preocuparía que hubiera algún alumno con discapacidad en la escuela de su hijo.
- Al 24% les preocuparía que un niño con discapacidad tuviera que hacer algún trabajo escolar con su hijo.

Puede destacarse que solo el 61,1% de las familias de escuelas de Guatemala con un alto número de alumnos indígenas, la mayoría de ellas indígenas, opina que la inclusión de los niños con discapacidad sea positiva para el resto de los alumnos. Estas familias son a las que más les preocuparía que hubiera algún alumno con discapacidad en la escuela de su hijo (32,1%) y a las que más les preocuparía que sus hijos tuvieran que realizar tareas escolares con algún niño con discapacidad (29,6%).

Sin embargo, las familias de las escuelas españolas con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes presentan opiniones más positivas hacia la inclusión de alumnos con discapacidad. Estas consideran que su inclusión es positiva para la educación del resto de alumnos (91,7%) y son a las que menos les preocuparía que hubiera algún alumno con discapacidad en la escuela de su hijo (15,4%), y a la que menos les preocupa que sus hijos tuvieran que realizar tareas escolares con algún niño con discapacidad (7,7%).

GRÁFICO 8.5

**Opiniones de las familias sobre los alumnos con discapacidad.
Porcentaje de muy de acuerdo o acuerdo con la pregunta planteada**



Las respuestas de las familias a las preguntas sobre los alumnos de otras culturas se muestran más positivas en comparación con las referidas a los alumnos con discapacidad (ver gráfico 8.6):

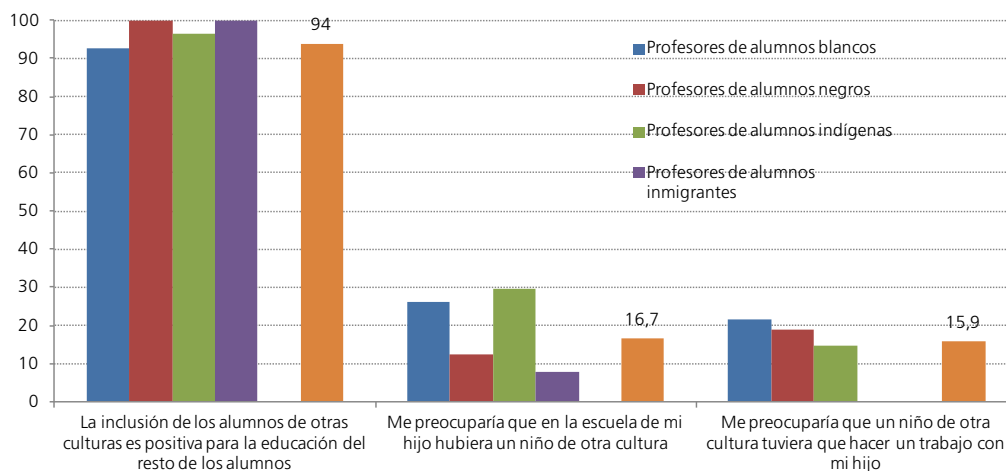
- El 94% de las familias encuestadas considera que la inclusión de los alumnos de otras culturas es positiva para el resto de los alumnos.
- Solo al 16,7 % de las familias les preocuparía que hubiera algún alumno de otra cultura en la escuela de su hijo.
- Solo al 15,19% les preocuparía que un niño con discapacidad tuviera que hacer algún trabajo escolar con su hijo.

Es importante destacar que el 96,4% de las familias de escuelas de Guatemala con un alto número de alumnos indígenas, opina que la inclusión de los niños de otras culturas es positiva para el resto de los alumnos, pero sin embargo al 29,6% les preocuparía que hubiera algún alumno de otra cultura en la escuela de su hijo.

Las familias de las escuelas españolas con un alto porcentaje de alumnos inmigrantes presentan las opiniones más positivas hacia la inclusión de alumnos de otras culturas. El 100% considera que su inclusión es positiva para la educación del resto de alumnos. Además, son a las que menos les preocuparía que hubiera algún alumno de otra cultura en la escuela de su hijo (7,7%) y ninguna indicó que les preocuparía que un niño de otra cultura tuviera que hacer un trabajo con su hijo.

GRÁFICO 8.6

Opiniones de las familias sobre los alumnos de otras culturas. Porcentajes de respuesta “de acuerdo” o “muy de acuerdo”



En resumen. Las opiniones de los profesores y de las familias reflejadas en las respuestas a un cuestionario son coincidentes en líneas generales con las manifestadas por las personas entrevistadas que han descrito y comentado a lo largo de este capítulo. Hay cuatro datos que conviene destacar:

1. Las opiniones sobre la inclusión de los alumnos con discapacidad son algo más críticas, dentro de una valoración global positiva, que las que se refieren a los alumnos de otras culturas.
2. Los profesores guatemaltecos que enseñan en escuelas de mayoría indígena son algo más críticos sobre la inclusión educativa que los profesores de los demás colectivos.
3. Los profesores son algo más prudentes y/o cautos en relación a la inclusión educativa que las familias.
4. Los profesores y las familias de los centros docentes españoles en los que estudian alumnos inmigrantes son los que tienen una actitud más positiva hacia la inclusión de los alumnos con discapacidad y de los alumnos de otras culturas.

8.4 CONCLUSIONES EN RELACIÓN A LAS OPINIONES DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA

En el marco del cuarto objetivo del estudio se ha llevado a cabo el análisis de los diferentes testimonios recopilados de profesores, familias y especialistas y de las respuestas a las preguntas de los cuestionarios aplicados a docentes y familias de los tres países; España, Colombia y Guatemala.

La interpretación y análisis de la información revela que existe un marco de luces y sombras hacia la inclusión educativa y social de los diferentes colectivos. A pesar de los logros alcanzados, tras el análisis de los diferentes relatos, se puede observar que los diferentes grupos estudiados, indígenas, afrodescendientes y personas con discapacidad, presentan situaciones de rechazo, discriminación y/o segregación educativa y social por su condición personal o cultural y padecen una situación de desventaja económica, social y educativa.

Los tres países apuestan por el acceso y permanencia de todos los alumnos, sin distinción por su condición física o cultural, pero el proceso y articulación de la política educativa a favor de la inclusión se encuentran en momentos diferentes en los tres países. La fuerza transformadora de las políticas de inclusión es evidente, pero existen dificultades diferentes en cada uno de ellos para avanzar.

En España, tras cerca de 30 años apostando por la inclusión de todos los alumnos, se percibe en la comunidad educativa una valoración positiva hacia esta y se destaca todo lo que puede aportar y beneficiar a los alumnos. Entre los datos obtenidos se resaltan las valoraciones positivas con relación a la existencia de diferentes culturas en las escuelas y el apoyo y protección que ofrece el grupo de iguales a los niños con discapacidad.

Las respuestas de los profesores y familias de las escuelas con inmigrantes se sitúan en la misma dirección. La presencia de los inmigrantes en las escuelas es valorada de forma positiva. Tal vez por ello, los alumnos inmigrantes se han sentido reconocidos y tienen una actitud más positiva hacia su cultura que los alumnos que viven en sus países y se sienten menos valorados por las distintas instituciones sociales. No obstante, se han mostrado retos y dificultades para lograr una educación de calidad para todo el alumnado, especialmente en relación a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad

En Guatemala y Colombia, con políticas y prácticas inclusivas más incipientes, se percibe una actitud más negativa en la sociedad y en la escuela, lo que confirma la hipótesis de que la marginación social de los grupos afrodescendientes, indígenas y personas con discapacidad explica la escasa elección de dichos colectivos por parte de los alumnos participantes del estudio. Se identifican grandes dificultades en la inclusión de alumnos con discapacidad y se resalta la falta de formación de los profesionales que permita un proceso de enseñanza y aprendizaje que asegure que estos alumnos adquieren las competencias necesarias para lograr su autonomía e inclusión social en la etapa adulta. Así mismo, se

identifican grandes barreras actitudinales y de discriminación hacia la población indígena y afrodescendiente, que son transmitidas a los más pequeños desde su contexto educativo, familiar y social. Los datos cuantitativos obtenidos en el cuestionario a los profesores de Guatemala que trabajan con alumnos indígenas ponen de manifiesto sus mayores dificultades hacia la inclusión educativa, posiblemente por las difíciles condiciones en las que tienen que realizar su trabajo.

Las respuestas de los entrevistados resaltan la importancia de un cambio en las actitudes sociales que facilite una educación intercultural de calidad. Es preciso, pues, que se refuerce el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas, así como la formación del profesorado para que este pueda dar una respuesta adecuada a la educación de todos sus alumnos. De esta forma, será posible romper la transmisión de valores de discriminación en los más pequeños.

La mayor parte de las opiniones recogidas concuerdan con los datos cuantitativos, aunque también se muestran algunas asimetrías. La interpretación conjunta de todos los resultados obtenidos se aborda en el capítulo final de esta tesis, dedicado a las conclusiones.

CAPÍTULO 9

RESUMEN Y CONCLUSIONES

Resumen

El último capítulo de la tesis presenta el resumen de sentido de la investigación, las principales conclusiones obtenidas teniendo en cuenta cada uno de los objetivos establecidos y algunas consideraciones finales, entre las que se incluyen las limitaciones de la investigación y reflexiones para futuras investigaciones.

Palabras clave: conclusiones, limitaciones, reflexiones para futuras investigaciones.

9.1 EL SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

El concepto de actitud y las investigaciones sobre su significado, sus componentes y su influencia en las relaciones sociales tienen una larga tradición. El presente estudio ha intentado ampliar el conocimiento sobre las actitudes hacia los niños con discapacidad y de diferentes grupos culturales. Para ello, se contó con la participación de niños de 4, 6 y 8 años, profesores, especialistas y familias de contextos sociales diferentes.

La investigación pretende analizar la evolución de las actitudes hacia determinados colectivos, ya que la existencia de determinadas actitudes desde la infancia, y más en concreto de actitudes negativas, es un obstáculo para que las personas puedan participar plenamente en las escuelas y en las comunidades. En la actualidad existe una gran diversidad de alumnos en las aulas, pero ello no implica que se logre una verdadera inclusión social y educativa de todos ellos.

El análisis de dichas actitudes puede identificar alguna de las barreras que separan a las personas. Las dos preguntas principales que motivaron la investigación fueron: ¿por qué hay estudiantes que son más aceptados que otros en el desarrollo de actividades de aprendizaje en una escuela? ¿Por qué hay estudiantes que son más aceptados que otros para establecer relaciones sociales?

El estudio se planteó de manera ambiciosa, con el fin de responder a estas preguntas en diferentes contextos y con diferentes alumnos. No era posible un análisis preciso si no se planteaba la investigación en diferentes culturas y, por tanto, en diversos países, y se incorporaban alumnos de varias edades, lo que sin duda complicaba su diseño. Por ello, y para lograr unos resultados lo más completos posible, se incluyeron las siguientes variables:

1. Participantes de tres países con contextos sociales y educativos muy diferenciados: España, Colombia y Guatemala.
2. Análisis de dos dimensiones de las actitudes: dimensión afectiva y dimensión del trabajo.
3. Alumnos de edades diferentes para analizar el desarrollo evolutivo de las actitudes: 4, 6 y 8 años.
4. Alumnos de diferentes grupos culturales: blancos, afrodescendientes, indígenas e inmigrantes.
5. Análisis de las actitudes hacia grupos en diferentes condiciones personales y culturales: discapacitados, afrodescendientes, blancos e indígenas.
6. Participantes de diferente género: niños y niñas.

Además, se realizó una encuesta a familias y docentes para conocer su opinión sobre los temas planteados y se mantuvieron entrevistas abiertas para lograr una interpretación más perfilada de los datos obtenidos.

Entre los principales retos a los que se enfrentó la investigación hay que destacar:

1. La necesidad de elaboración de una herramienta que ofreciera datos con fiabilidad.
2. El ajuste de dicha herramienta a todas las variables citadas anteriormente: diferentes edades, países y grupos culturales, así como la medición de las actitudes hacia diferentes colectivos.
3. El análisis de una temática socialmente controvertida y especialmente delicada asociada a términos como discriminación, racismo y diferencia.

El concepto de actitud tomado como referencia en la investigación se construyó a partir de las aportaciones de los diferentes autores destacados en la literatura científica. Las actitudes constituyen una pieza central del pensamiento social, son un constructo psicológico no observable, reflejan el grado positivo o negativo con que las personas tienden a juzgar cualquier aspecto de la realidad, guardan una estrecha relación con la conducta, se establecen a partir de valores culturales y factores internos del individuo y se manifiestan por lo que las personas hacen y dicen.

La literatura existente sobre las actitudes ha revelado que “el proceso de formación de actitudes consta de varias fases: concienciación, orientación y actitudes propiamente dichas, que inician su aparición en torno a los 3 o 4 años de edad, cuando el niño comienza a desarrollar un sentido de sí mismo y aprende a diferenciarse de los otros” (Arias, Verdugo, Gómez y Arias V, 2013). Poco a poco,

las actitudes empiezan a desarrollarse cuando el niño amplía sus conocimientos y discrimina mejor las señales de su entorno.

Con relación a las actitudes hacia los diferentes grupos étnicos, los estudios revisados muestran que estas son producto de un proceso de socialización dentro de los procesos histórico-culturales. El hito en las investigaciones en este campo es el estudio de Clark y Clark (1947), que establece que los niños negros muestran una baja autoestima grupal, apareciendo una marcada preferencia por las muñecas de piel blanca y una tendencia generalizada de rechazo hacia las figuras negras. Así mismo, los autores confirman que los niños blancos muestran una orientación positiva hacia las figuras de piel blanca.

La revisión bibliográfica realizada muestra que los niños blancos entre 4 y 5 años manifiestan una clara preferencia por su propio grupo y rechazo por los miembros de grupos minoritarios. (Enesco y otros, 1999). Además Dunham, Baron y Banaji (2006) corroboraban la idea de que las preferencias infantiles endogrupales no son específicas de un grupo étnico concreto (los blancos), sino que podrían aparecer en todos los grupos que ocupan posiciones sociales dominantes en una cultura concreta.

El mayor porcentaje de estudios identificados se vincula al estudio de actitudes en grupos mayoritarios, es decir, niños o jóvenes blancos, quedando varios interrogantes sin resolver: ¿las actitudes siguen el mismo patrón evolutivo en niños de grupos étnicos minoritarios o de estatus inferiores? ¿Cómo valoran los niños de distintas culturas a compañeros diferentes, bien por sus características personales o por sus rasgos culturales? ¿Los procesos de inclusión educativa llevados a cabo en algunos países influyen en las actitudes de los niños?

En el capítulo 3 pueden encontrarse algunas de las investigaciones que intentan aportar información sobre alguno de estos interrogantes como pueden ser las de Dunham y cols. (2006) y Banaji y cols. (2008), pero son todavía escasas. El presente estudio ha pretendido responder a estas cuestiones al comprobar las respuestas de alumnos afrodescendientes, indígenas e inmigrantes ante la posibilidad de elegir como compañeros de juego o de estudio a alumnos de diferentes culturas y de distinta capacidad personal.

Con relación a las actitudes hacia las personas con discapacidad, existe un gran número de estudios realizados, en gran medida por la importancia de obtener información sobre las políticas de educación inclusiva. La mayoría de las investigaciones reflejan cómo las actitudes pueden suponer obstáculos más importantes para la inclusión de los alumnos en la comunidad que los derivados de su

situación de discapacidad. La revisión bibliográfica realizada por De Boer (2012) muestra las siguientes conclusiones:

- En comparación con los compañeros de “desarrollo típico”, los estudiantes con discapacidad experimentan más dificultades para ser aceptados.
- El 30% de los alumnos con necesidades educativas especiales son rechazados por su grupo de pares en clase.
- Las niñas tienden a tener actitudes más positivas hacia sus compañeros con discapacidad.
- Los alumnos de más edad tienen a tener actitudes más positivas hacia sus compañeros con discapacidad.

En este marco general, las principales preguntas establecidas en el estudio han sido: ¿existen diferencias en las actitudes dependiendo del grupo cultural al que pertenecen los participantes?, ¿existen diferencias en las actitudes dependiendo de la edad de los alumnos? Y, finalmente, ¿existen diferencias en las actitudes dependiendo del género de los alumnos?

Como se ha revisado en el capítulo 3, la evaluación de las actitudes presenta diferentes retos o dificultades:

1. Utilizar técnicas de elección forzadas puede conllevar que el participante esté presionado a elegir uno de los estímulos, sin posibilidad de cuantificar el grado de esa elección.
2. El tipo de técnica empleada para evaluar las actitudes puede hacer que varíen las respuestas de los niños y, por tanto, las conclusiones que se deriven de los estudios.
3. La naturaleza del material presentado en las diferentes investigaciones sobre actitudes suelen ser muñecas, dibujos o fotografías presentadas directamente al niño o en diapositivas. Los diferentes autores infieren que los niños reaccionan a estas figuras como si fueran personas reales y demuestran sus sentimientos hacia los grupos que representan las figuras. No obstante, las respuestas de los participantes no pueden ser equiparadas a las elecciones que harían en una situación de contacto real.

Debido a ello, el presente estudio ha procurado obtener los datos a través de diferentes herramientas:

- Cuestionario a los alumnos con preguntas sobre la frecuencia de elección y preguntas sobre el orden de preferencia de la elección.

- Cuestionarios a familias y profesores sobre su actitudes ante la diversidad de los alumnos en las escuelas.
- Entrevistas no estructuradas a docentes, familias y especialistas en estos temas.

El estudio se desarrolla en tres países con historia y contextos muy diferenciados. Por un lado, se ha realizado en Guatemala, un país cultural y lingüísticamente diverso, en el que el 60% de su población es indígena. Guatemala presenta elevados índices de pobreza, analfabetismo y malnutrición y una inseguridad ciudadana que se percibe en el quehacer cotidiano de su población.

Por otro lado, la tesis se ha centrado en uno de los países iberoamericanos con mayor población afrodescendiente, Colombia. Un país con un Índice de Desarrollo Medio volcado en la actualidad en la solución del conflicto armado más largo de Latinoamérica. Y finalmente, el estudio analiza la situación en España, un país iberoamericano pero también europeo. España ha experimentado en un período corto dos fenómenos a los que su población ha tenido que adaptarse: la llegada masiva de población inmigrante en búsqueda de oportunidades hace 10 años, y una crisis económica que está produciendo el retorno de estas personas desde hace tres años.

En esta diversidad de contextos existe un punto en común: la historia y realidad de los tres países es producto de un entramado de diferentes culturas. Esta riqueza cultural es percibida en las calles, las gentes y las tradiciones de cada uno de ellos y, por ende, en las escuelas y en los participantes del estudio.

9.2 LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES

A continuación se presentan las principales conclusiones del estudio, organizadas en torno a los cuatro grandes objetivos del estudio:

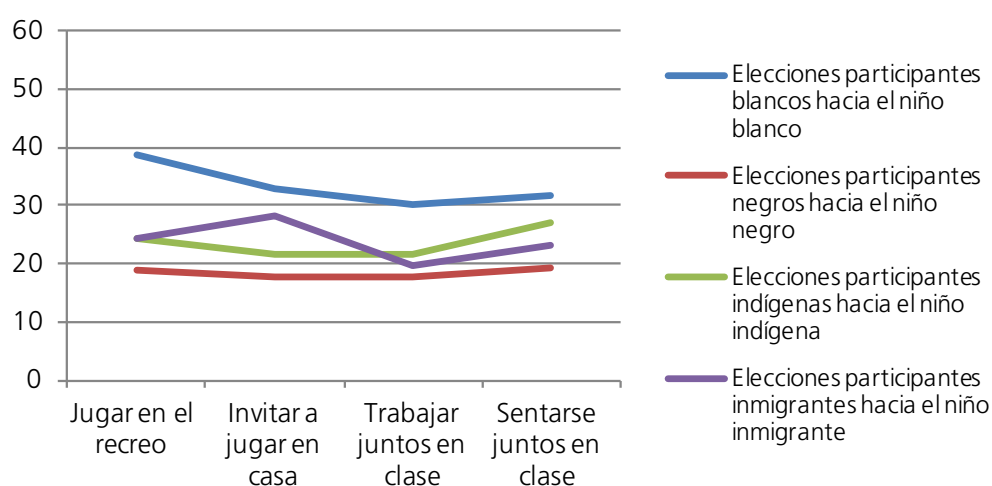
- **Objetivo 1:** verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del grupo cultural al que pertenecen los alumnos.
- **Objetivo 2:** verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo de la edad de los alumnos.
- **Objetivo 3:** verificar si existen diferencias en las elecciones dependiendo del género de los alumnos.
- **Objetivo 4:** contrastar las opiniones de profesores, familias y especialistas para completar la interpretación de los resultados obtenidos.

9.2.1 Los niños blancos son el grupo cultural que más se identifica con su propio grupo

Como se concluyó en el análisis de los datos, los participantes blancos muestran la tendencia a seleccionar en mayor número de ocasiones al niño blanco como primera opción para el desarrollo de las diferentes actividades (tanto en la mayoría de los ítems vinculados a la frecuencia de elección como en la mayoría de los ítems vinculados al orden de preferencia). Estas preferencias hacia su grupo de iguales aumentan con el desarrollo evolutivo de los participantes: a los 4 años no se presentan elecciones prioritarias entre las diferentes alternativas, lo que indica que los niños blancos aún no han establecido a esa edad el grupo cultural de referencia; a los 6 años comienza a presentarse la tendencia a elegir en mayor número de ocasiones al niño blanco en comparación con el resto de grupos culturales para el desarrollo de algunas actividades; y a los 8 años la tendencia clara de los participantes blancos es seleccionar como primera opción al niño blanco, aunque es preciso destacar que también eligen de forma destacada al niño indígena.

Si lo comparamos con las elecciones que realizan el resto de los grupos hacia sus iguales¹, los participantes blancos son los que más se identifican con su grupo de iguales (ver gráfico 9.1).

GRÁFICO 9.1
Porcentaje de elecciones como primera opción hacia el grupo de iguales. Datos globales



¹ Identificación del grupo de iguales se considera la elección de su grupo como primera opción (participantes blancos eligen al niño blanco; participantes indígenas eligen al niño indígena; participantes negros eligen al niño negro y participantes inmigrantes eligen al niño indígena).

Los resultados coinciden con las conclusiones de estudios previos, que reflejan cómo los niños blancos muestran una clara preferencia por su propio grupo desde edades tempranas. Si bien autores como Enesco y otros (1999) afirman una clara preferencia de los niños blancos por su propio grupo desde los 4 años, el presente estudio indica que esta comienza a manifestarse a partir de los seis años. Estos datos concuerdan con investigaciones como la de Baron y Banaji (2006), que mostraban cómo en el grupo de niños blancos los sesgos implícitos positivos hacia el propio grupo pueden aparecer desde los 6 años y estos se mantendrían estables a lo largo del tiempo.

9.2.2 Los participantes negros e indígenas seleccionan más al niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades antes que a su propio grupo de iguales

De acuerdo con los datos obtenidos, los participantes indígenas muestran una clara elección hacia el niño blanco para el desarrollo de las diferentes actividades. Así mismo, los participantes negros muestran la misma tendencia a los 8 años para algunas actividades, aunque no de manera tan extrema y sin presentar diferencias significativas.

Si se comparan las elecciones de ambos grupos hacia el niño blanco en contraste con las elecciones realizadas hacia su grupo de iguales (gráfico 9.2 y 9.3), puede afirmarse que existe una preferencia clara, tanto en los participantes negros como en los participantes indígenas, hacia el niño blanco antes que hacia su propio grupo de iguales.

GRÁFICO 9.2
Comparación del porcentaje de elecciones de los participantes negros hacia el niño negro y el niño blanco como primera opción. Datos globales

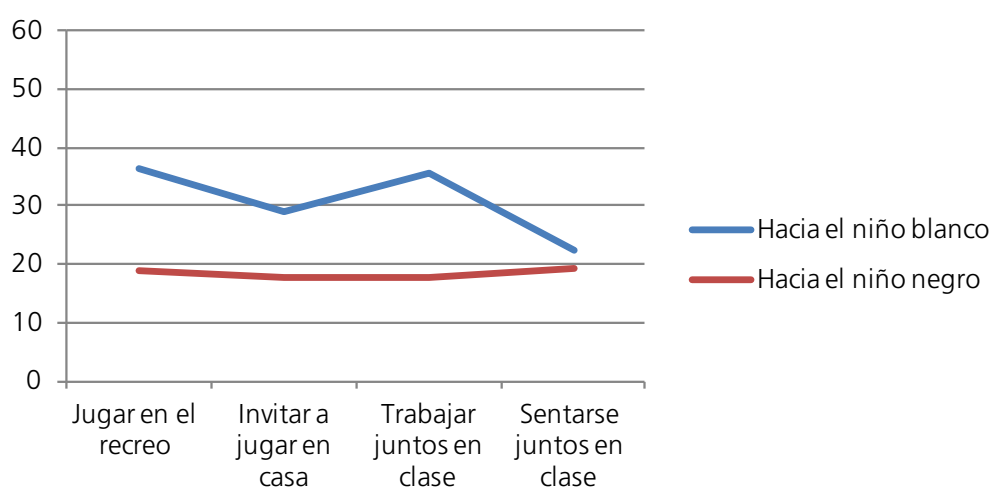
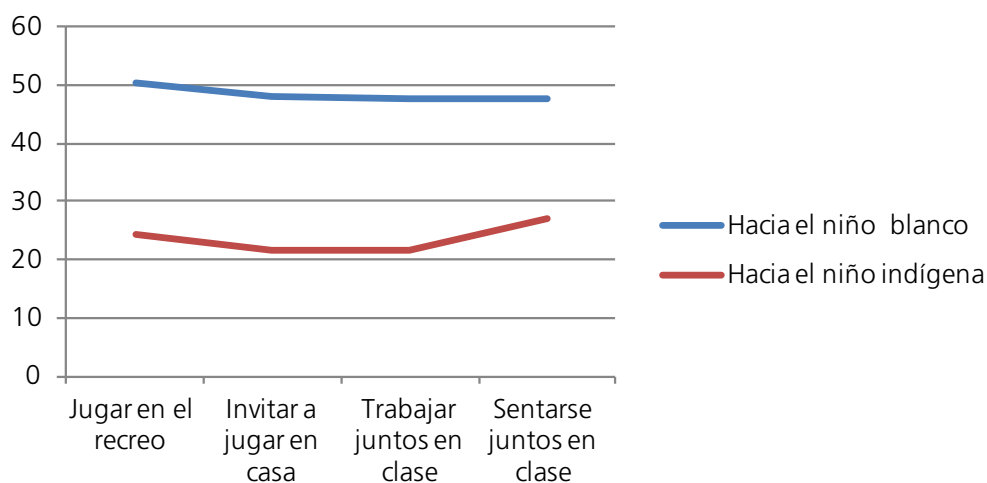


GRÁFICO 9.3

Comparación del porcentaje de elecciones de los participantes indígenas hacia el niño indígena y el niño blanco como primera opción. Datos globales



¿Qué es lo que ocurre? La imagen de las personas blancas es el prototipo ideal a lograr, dado su mayor poder social, político, educativo y de bienestar en todas las sociedades. Como se indicaba en el capítulo 4, los niños van construyendo sus propias actitudes, no todos, quizás, pero sí la mayoría, presionados por la exigencia de su entorno. Como se ha indicado en el capítulo 3, somos lo que somos en gran medida por la cultura que hemos aprendido. Estas actitudes, mediadas por la cultura, hacen que los participantes se decanten hacia la preferencia por el niño blanco a causa de factores de carácter diverso, que han sido señalados a lo largo del estudio. Entre ellos es posible destacar:

- Los contenidos educativos e históricos de las diferentes sociedades se han visto afectados por estereotipos que refuerzan e idealizan la figura de la persona blanca.
- Las conversaciones, los ejemplos, los comentarios, las noticias, las películas o los medios de comunicación idealizan continuamente la figura de la persona blanca y ofrecen esta como referencia del éxito.
- Actividades cotidianas vividas por los niños en la familia, en las escuelas y en las calles reflejan el “éxito” de los niños y personas blancas.
- Las personas indígenas y afrodescendientes han sido maltratadas y marginadas durante siglos.

Como se citaba en el quinto capítulo, no es extraño, por tanto, que los niños, poco a poco, vayan interiorizando estos estereotipos que configuran sus actitudes hacia las culturas diferentes: preferencia hacia los blancos y menor elección de otros grupos culturales, incluido el propio.

En la construcción del imaginario de los niños se produce una identificación del niño blanco con determinadas características asociadas al poder, mayor inteligencia y mejor aspecto físico. Este imaginario es más fuerte en negros e indígenas, porque es lograr lo que ellos no pueden ser. Para ellos, estar acompañado de una persona blanca, ya sea para las actividades de ocio o de trabajo, implica una mayor aceptación por la sociedad, por el grupo de iguales y por sus docentes. Este será un factor determinante; “si juego con un niño blanco, los demás querrán jugar conmigo”, “si realizo la tarea con el niño blanco, el profesor creerá que la hago mejor”.

Los resultados obtenidos con los participantes indígenas y afrodescendientes concuerdan con la reflexión de Hopenhayn (2009) cuando afirma que la desigualdad histórica de los pueblos indígenas y las poblaciones afrodescendientes traídas como mano de obra esclava, se expande en la modernidad latinoamericana como jerarquía cultural, social, política y económica que divide de hecho, aunque no en la ley, entre ciudadanos de primera y segunda categoría.

Los grupos indígenas y negros han estado desde la colonización española y los movimientos esclavistas en la escala más baja de la sociedad. Apartados de la participación política, se han visto alejados del acceso a los bienes sociales, como la educación y la sanidad. Su imagen, por tanto, se asocia en los colectivos dominantes con la marginación y la pobreza, todo lo contrario de lo que sucede con los grupos sociales blancos.

9.2.3 Los participantes indígenas construyen sus actitudes de manera progresiva en torno a la figura de los blancos, con los que se identifican y a los que quieren llegar a parecerse, frente a la figura de los miembros de su cultura, con los que no se sienten vinculados

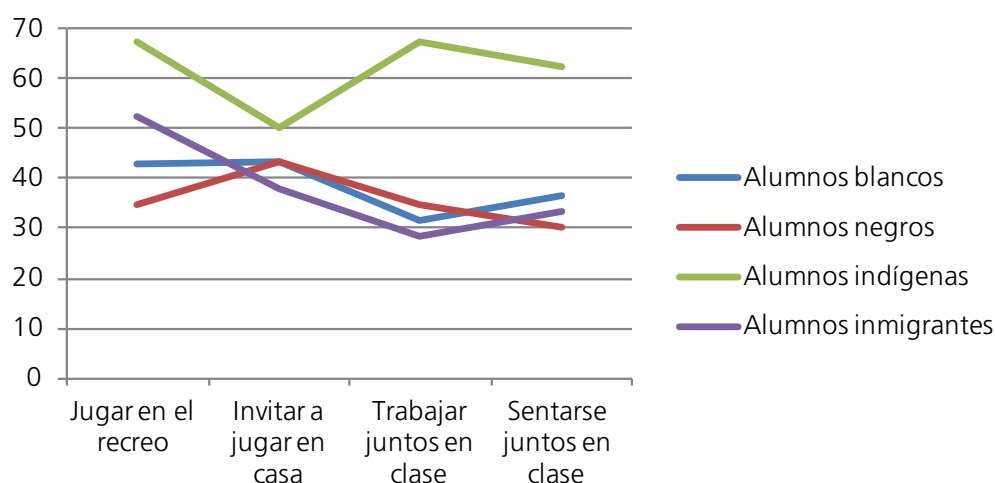
Una de las conclusiones más evidentes de la tesis es que los niños indígenas se inclinan de forma mayoritaria por la elección de niños blancos para jugar y estudiar. La tendencia es evidente. Los participantes indígenas son el único grupo estudiado en el que las actitudes positivas hacia el niño blanco son establecidas desde los 6 años con diferencias significativas para algunas actividades, consolidándose esta preferencia a los 8 años de manera extrema.

Es importante destacar la relevancia de esta información. Con ella se evidencia que existe un patrón evolutivo en el desarrollo de las actitudes, pero este se produce de manera más temprana o tardía en función de factores sociales, siendo determinante el estatus del grupo social al que pertenece el niño. El estudio confirma la afirmación de Banaji y cols. (2008) quienes indicaron que las actitudes

parecen estar moduladas desde muy temprano por el estatus que ocupa nuestro grupo en la sociedad en la que vivimos, tal y como ocurre con las actitudes explícitas. Dicha afirmación la podemos confirmar con los datos, al observar que los indígenas eligen más a los blancos incluso que los propios blancos (gráfico 9.4).

GRÁFICO 9.4

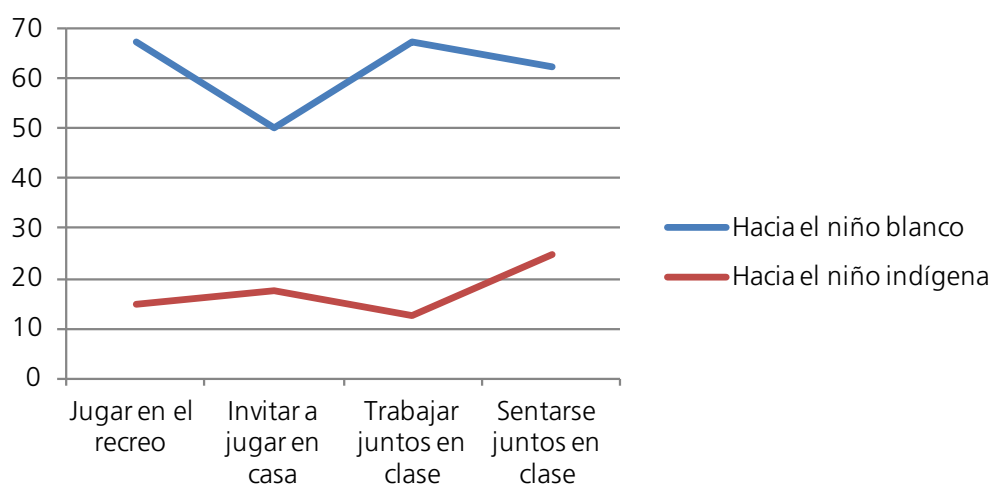
Porcentaje de elecciones hacia el niño blanco como primera opción. Diferentes grupos culturales. 8 años



La influencia de diversos factores favorece las actitudes positivas de los participantes indígenas hacia los niños de piel blanca desde los 6 años: atribuciones de características positivas (más guapos, más inteligentes, más simpáticos, mejores amigos etc.), influencias sociales, mayor número de oportunidades, situación social y educativa favorable. Como se ha comentado en la anterior conclusión, los participantes indígenas seleccionan en un porcentaje muy superior a los niños blancos en comparación con los niños que pertenecen a su grupo cultural, los niños indígenas. Como puede observarse en el gráfico 9.5, esta preferencia es más marcada a los 8 años.

GRÁFICO 9.5

Porcentaje de elecciones como primera opción de participantes indígenas de 8 años hacia los niños de su propio grupo cultural y hacia los niños blancos



Este dato apunta a que los niños indígenas han adquirido un sentimiento de minusvaloración y de rechazo hacia su pertenencia a su propio grupo cultural según avanza la edad. La razón parece clara: los indígenas son maltratados en su país y todo gira en torno a las personas ladinas: riqueza, educación, poder, estatus social y oportunidades. Como se citaba en el quinto capítulo, las formas de transmisión de la discriminación siguen presentes en las culturas dominadas, expresándose en el deseo de formar parte del grupo que es el referente principal de los valores sociales y del bienestar personal.

La autoestima grupal disminuye según avanza el desarrollo cognitivo. A los 8 años, mientras que aumenta la elección hacia el niño blanco, los participantes indígenas seleccionan a sus iguales indígenas en muchas menos ocasiones para el desarrollo de las actividades y aumenta su elección como última opción.

GRÁFICO 9.6

Porcentaje de elecciones de los participantes indígenas hacia los niños indígenas como primera opción. Comparativa 6 y 8 años

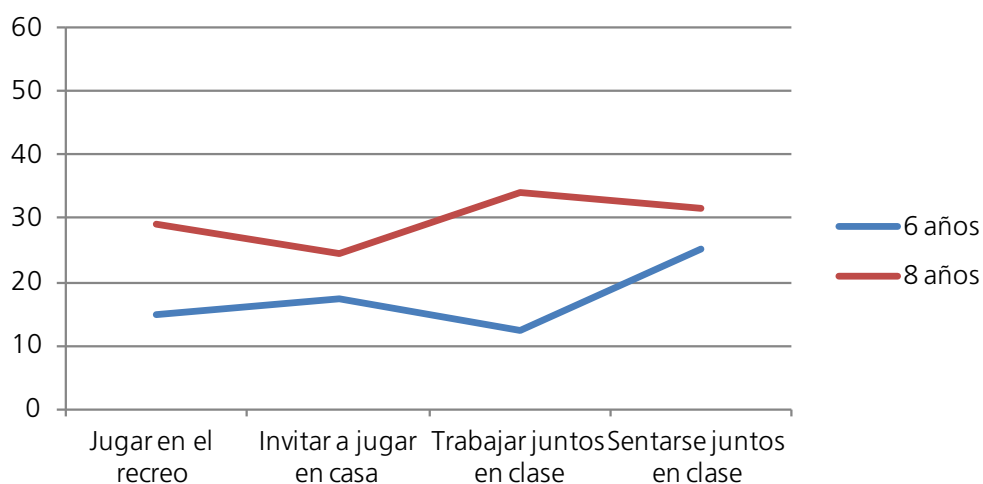
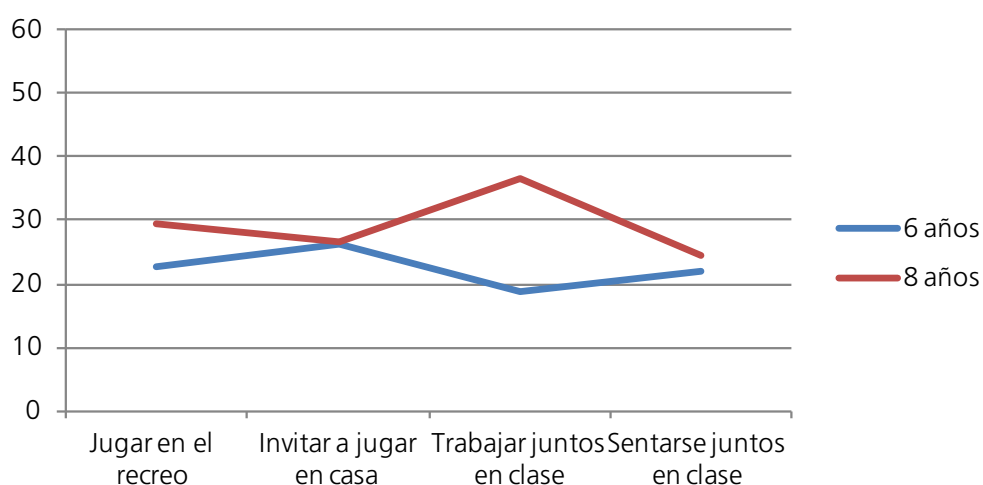


GRÁFICO 9.7

Porcentaje de elecciones de los participantes indígenas hacia los niños indígenas como última opción. Comparativa 6 y 8 años



9.2.4 Los inmigrantes no tienen tanta preferencia hacia el niño blanco como los niños indígenas y no rechazan tanto a su grupo de iguales, los indígenas

Como se ha indicado en el análisis de datos, los participantes inmigrantes son los que menos preferencias presentan hacia un determinado grupo social y/o cultural para establecer relaciones sociales y desempeñar actividades escolares. Estos realizan selecciones más equitativas entre los diferentes grupos. Los participantes inmigrantes son los que menos seleccionan al niño blanco como primera opción (gráfico 9.8) y los que más seleccionan a dicho grupo como última opción (gráfico 9.9) para el desarrollo de las diferentes actividades.

GRÁFICO 9.8

Porcentaje de elecciones hacia el niño blanco como primera opción por grupo cultural. Datos globales

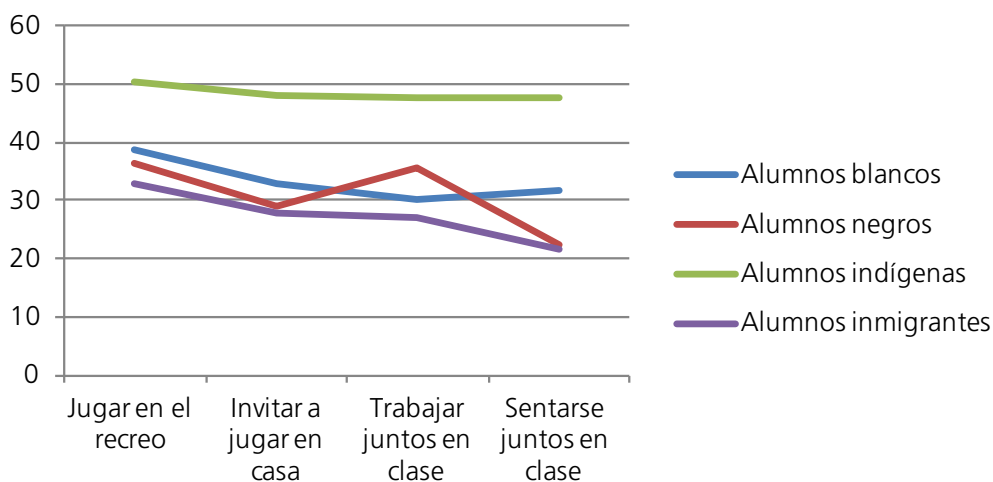
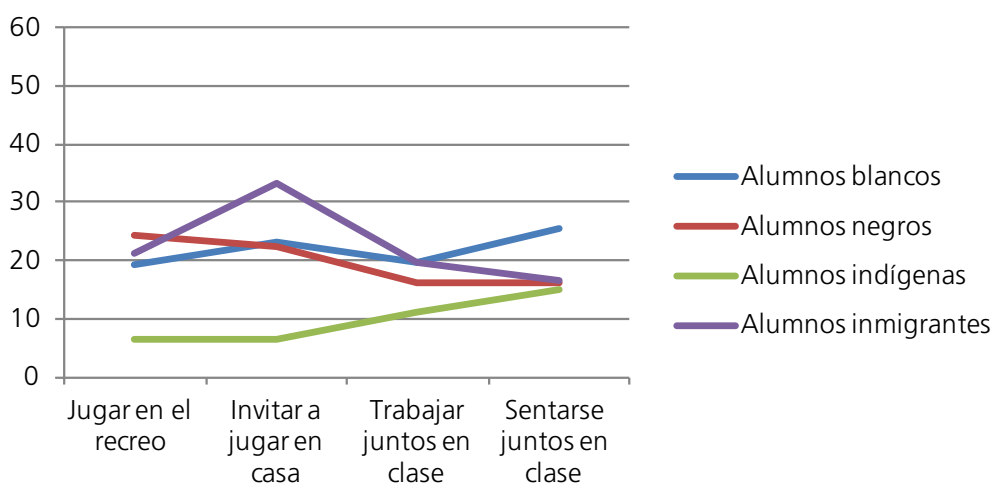


GRÁFICO 9.9

Porcentaje de elecciones hacia el niño blanco como última opción por grupo cultural. Datos globales



En un inicio, se esperaba que los participantes inmigrantes tuvieran las mismas actitudes de idealización hacia el niño blanco que los niños indígenas, pero como ha podido observarse en el gráfico 9.8, sus actitudes son muy diferentes: mientras el niño indígena idealiza y selecciona en un porcentaje muy alto al niño blanco, los participantes inmigrantes son el grupo que menos preferencia tiene hacia él.

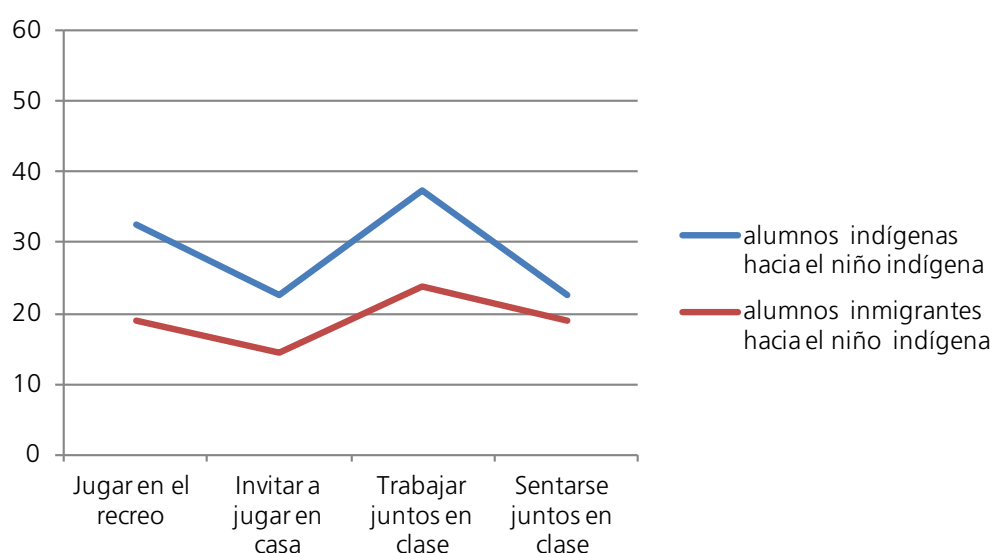
Así mismo, el niño inmigrante tiene mucho menor rechazo hacia el niño indígena que los participantes indígenas (Gráfico 9.9). Quizás el proceso migratorio vivido, conocer una cultura diferente, obtener informaciones muy diversas o necesitar más del apoyo del grupo cultural propio, provoca que los niños inmigrantes

“rompan los esquemas previos” y modifiquen las actitudes de los niños en tres direcciones:

1. Una mayor valoración y aprecio a los orígenes y personas de su mismo grupo cultural.
2. La influencia de presiones sociales que desvalorizan a las personas indígenas e idealizan a la persona blanca son menores en el país receptor, en este caso en España.
3. Las consecuencias del proceso migratorio implican una madurez temprana, que provoca la existencia de los “contrasesgos” (Aboud) en etapas previas.

GRÁFICO 9.10

Porcentaje de elecciones hacia el niño indígena como última opción. Comparativa participantes indígenas y participantes inmigrantes a los 8 años

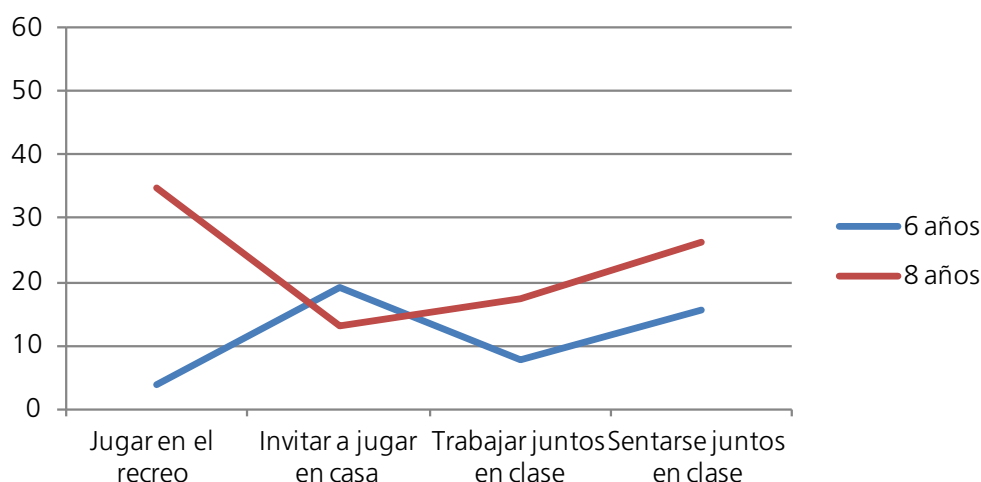


9.2.5 La identidad hacia su propio grupo aumenta con la edad en los niños negros

Como puede observarse en el siguiente gráfico, los participantes negros aumentan sus elecciones hacia el niño negro a los 8 años para el desarrollo de la mayoría de las actividades, lo que indica una mayor identificación con su grupo de iguales según van creciendo.

GRÁFICO 9.11

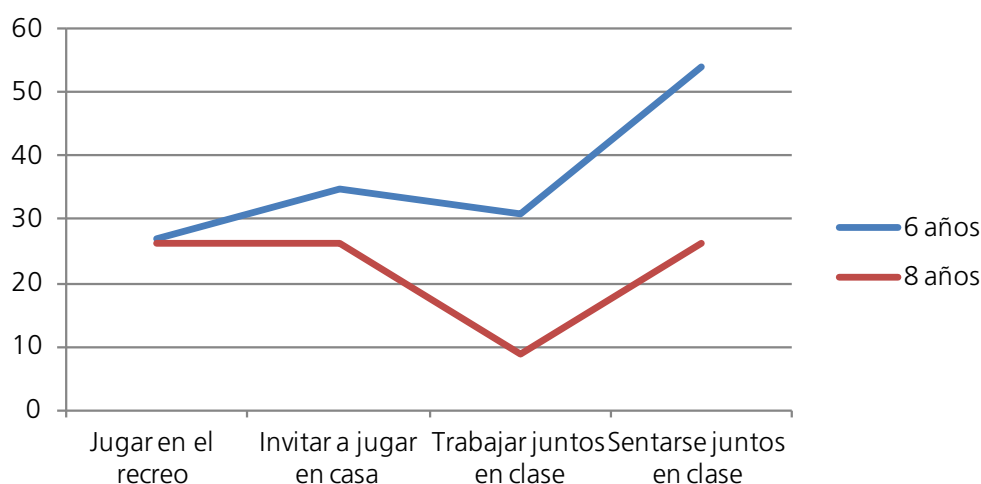
Porcentaje de elección hacia el niño negro como primera opción. Participantes negros. Comparación entre los 8 y los 6 años



Así mismo, las elecciones de los participantes negros hacia el niño negro como última opción para el desarrollo de la mayoría de las actividades disminuyen a los 8 años. Ello indica que se produce en los niños negros un mayor nivel de aceptación y un progresivo menor rechazo hacia su grupo de iguales (gráfico 9.12).

GRÁFICO 9.12

Selección del grupo de iguales como última opción. Comparación entre participantes afros de 6 y 8 años



No se puede confirmar con rotundidad que la preferencia en los niños negros hacia su propio grupo aumenta y se consolida con la edad, ya que no se ha realizado el estudio en edades posteriores a los 8 años. No obstante, los datos se acercan a lo indicado en estudios previos, en los que se afirma que en los años anteriores a la adolescencia, la caracterización de grupos humanos en función

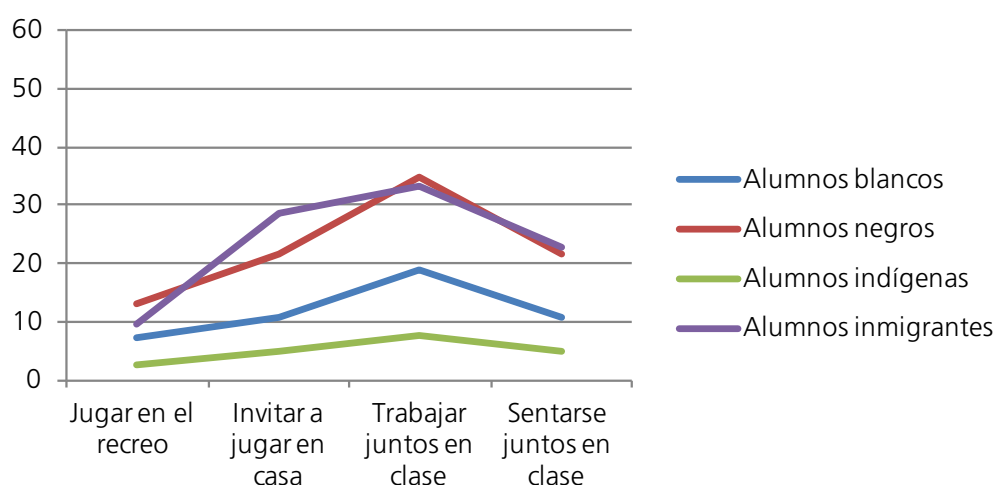
del color de piel va perdiendo esa naturaleza absolutista de las concepciones infantiles como efecto de la mejora cognitiva en términos de flexibilidad.

9.2.6 Los inmigrantes y los niños negros son los que más aceptan a los niños con discapacidad. Los niños indígenas y los blancos los rechazan a pesar de ser niños blancos

Los datos obtenidos destacan la sensibilidad de los participantes inmigrantes y los negros hacia los niños con discapacidad, ya que los seleccionan en porcentajes elevados para el desarrollo de las diferentes actividades. No obstante, hay que señalar que todos los grupos culturales apenas seleccionan a los niños con discapacidad para jugar (ver gráfico 9.13), lo que puede ser fácilmente explicable por las dificultades del niño para moverse.

GRÁFICO 9.13

Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad como primera elección por grupo cultural. Datos generales



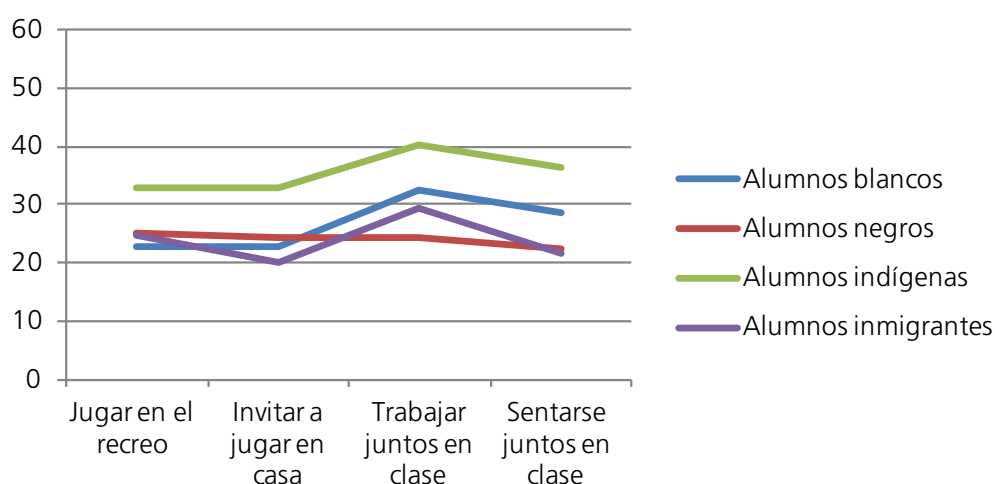
Como se indicó en el análisis de datos de los participantes indígenas, estos seleccionan en muy pocas ocasiones a los niños con discapacidad como primera opción y en cambio lo hacen en un alto porcentaje como última opción (véase gráfica 9.14). Como ha podido analizarse en el capítulo 5, la situación social y educativa de las personas con discapacidad en Guatemala es especialmente grave y desfavorecida. Que los niños con discapacidad sean los menos elegidos por los niños indígenas refleja su desvalorización por parte de la sociedad, el desconocimiento hacia dicho colectivo y, quizás, el reflejo de la atribución a la discapacidad por parte de los grupos indígenas de determinadas creencias ancestrales como la maldición o un castigo divino de culpas anteriores. Estos factores generan que las personas con discapacidad se encuentren en situación de abandono y continuo rechazo, lo que se traduce en actitudes negativas hacia

la discapacidad desde los 6 años por parte de los participantes indígenas. Es posible inferir que los niños indígenas ven a las personas con discapacidad como un colectivo tan desventurado como ellos y que prefieren no relacionarse con ellos, a pesar de que el color de su piel sea blanco.

Así mismo, los niños blancos manifiestan actitudes recelosas ante el niño con discapacidad, a pesar de ser presentado como perteneciente a la cultura blanca, ya que le seleccionan en muy pocas ocasiones como primera elección y, en cambio, en un porcentaje alto como última opción (gráfico 9.14). Las personas con discapacidad tienen, por tanto, mayores dificultades de integración si atendemos a las tendencias medias generales expresadas por los alumnos blancos en los tres países estudiados.

GRÁFICO 9.14

Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad como última elección por grupo cultural. Datos generales



Con relación al segundo objetivo
La formación de las actitudes ante las diferencias culturales y personales de los 4 a los 8 años

El presente estudio muestra un patrón evolutivo de las actitudes: mientras que a los 4 años no existe un criterio claro de elección, a los 6 años, aun siendo este difuso, las preferencias se empiezan a establecer en algunos grupos culturales (es el caso de los participantes indígenas) y la tendencia se consolida a los 8 años.

La primera conclusión obtenida en esta investigación, que hace referencia a que “a los 4 años no existe un criterio claro de elección” no coincide con las obtenidas en otros estudios previos, que indican que en torno a los 4-5 años las actitudes sociales están bien definidas. Por el contrario, a partir de los datos obtenidos

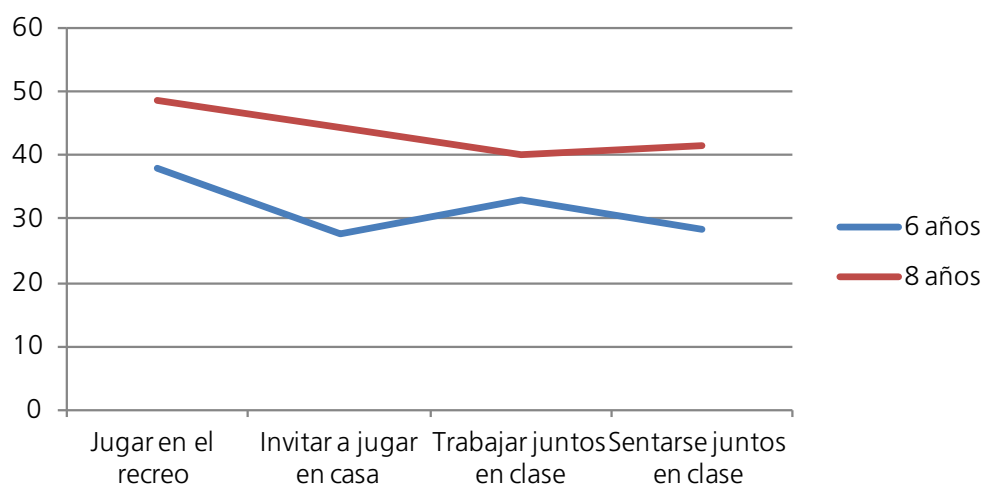
en este trabajo, se considera que las actitudes hacia los diferentes grupos culturales no comienzan a establecerse o definirse hasta los 6 años y que, aún a esta edad, lo hacen de forma incipiente. A los 4 años, las respuestas de los niños no tienen consistencia y no existe un criterio de elección que justifique el tipo de alternativa seleccionada. No obstante, conviene indicar que es posible que otro tipo de actitudes, como la diferencia de género, sean definidas con anterioridad.

Los datos muestran cómo a los 8 años existen claras actitudes positivas hacia los niños blancos, siendo estos los niños más seleccionados para el desarrollo de las diferentes actividades sociales y académicas. Como se ha citado anteriormente, esta elección es más evidente y marcada en el grupo de los niños indígenas.

Si se realiza la comparación entre las elecciones de los 6 y 8 años, se aprecia el aumento de las elecciones hacia el niño blanco en este último rango de edad (gráfico 9.15).

GRÁFICO 9.15

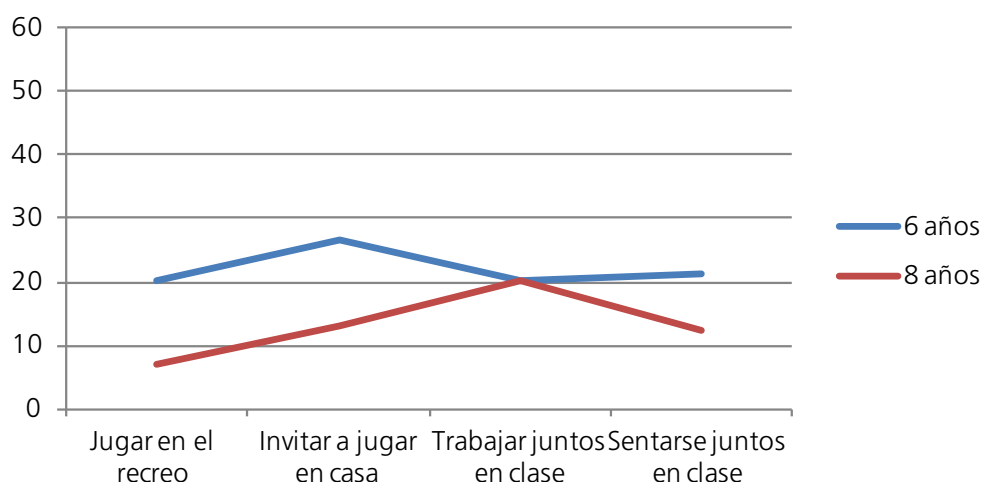
Porcentaje de elección hacia el niño blanco. Comparación entre los 6 y 8 años. Datos generales



Mientras que las elecciones hacia el niño blanco aumentan entre los 6 y 8 años, se produce el efecto contrario hacia la elección de los niños con discapacidad: estos son elegidos en menor número de ocasiones a los 8 años (ver gráfico 9.16). Solo se produce una excepción cuando se les pregunta a los participantes por trabajar juntos en clase. En dicho ítem las elecciones no disminuyen, posiblemente por el deseo de ayudarles a trabajar y porque los participantes son más conscientes de la necesidad de ayuda de los niños con discapacidad (ver gráfico 9.16).

GRÁFICO 9.16

Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad. Comparación entre los 6 y 8 años. Datos generales



En todos los grupos culturales las actitudes de aceptación hacia los niños con discapacidad disminuyen con la edad, excepto en el grupo de alumnos inmigrantes, en el que la elección del niño con discapacidad se mantiene a los 8 años, llegando incluso a ser uno de los niños más seleccionados para el desarrollo de algunas actividades.

Con relación al tercer objetivo
Diferencias en función del género en la formación de las actitudes

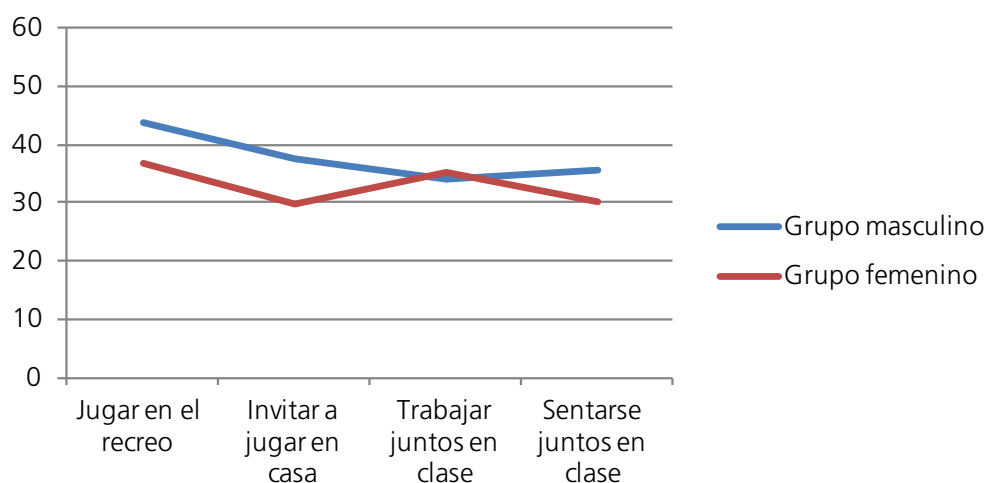
En este campo podemos apuntar dos conclusiones principales:

9.2.7 Los participantes masculinos presentan una clara selección de los niños blancos para el desarrollo de las diferentes actividades

La preferencia hacia el niño blanco es superior en los niños que en las niñas para la mayoría de las actividades (gráfico 9.17). Como se mostró al analizar los datos obtenidos, los niños eligen más a los blancos en primer lugar, mientras las niñas distribuyen más sus elecciones entre las niñas blancas y las niñas indígenas.

GRÁFICO 9.17

Porcentaje de elección hacia el niño blanco por género. Datos generales



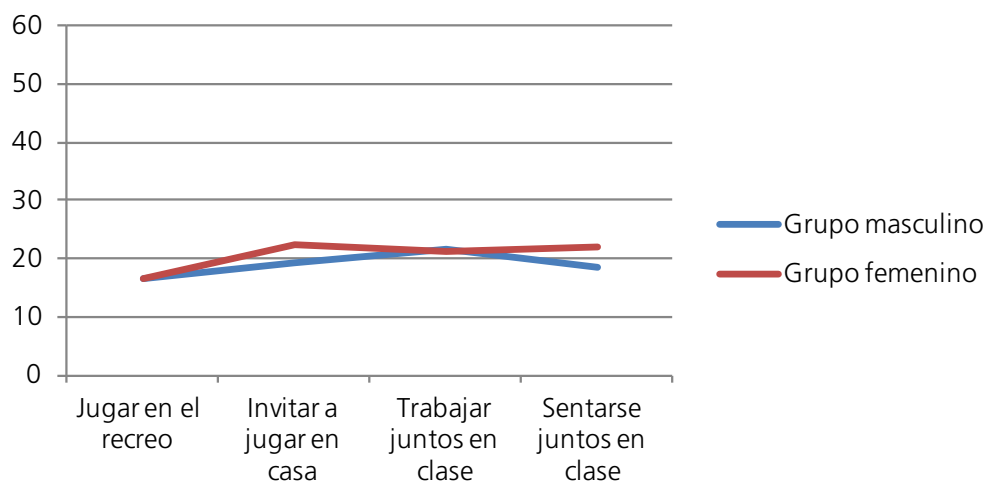
No obstante, a este respecto existen diferencias en función del grupo cultural. En el caso de los grupos de niños blancos, podemos confirmar que existe una mayor tendencia de los varones a seleccionar a los niños blancos en comparación con el grupo de mujeres. Sin embargo en el caso del grupo de participantes indígenas, tanto los niños como las niñas seleccionan a los niños blancos con porcentajes muy elevados para el desarrollo de las diferentes actividades.

9.2.8 Las elecciones hacia el niño con discapacidad son similares en el grupo de niños y niñas

A pesar de lo indicado por diversos estudios, los resultados de este trabajo muestran que las niñas no tienen actitudes más positivas que los niños hacia sus compañeros con discapacidad (gráfico 9.18)

GRÁFICO 9.18

Porcentaje de elección hacia el niño con discapacidad por género. Datos generales



El grupo de participantes indígenas es el único en el que las niñas seleccionan más a la niña con discapacidad para el desarrollo de las diferentes actividades. El grupo de niños indígenas lo selecciona en muy pocas ocasiones, en algunas preguntas con porcentajes inferiores al 5%.

No obstante, es importante resaltar la opinión de varios docentes, quienes señalaron en las entrevistas que las niñas acogen, protegen y cuidan más a los compañeros con discapacidad que los varones. Algunos de ellos destacaron el rol maternal que adquieren las niñas con este tipo de niños.

Con relación al cuarto objetivo
Contrastar las opiniones de profesores, familias y especialistas para completar la información de los resultados obtenidos

Como se ha concluido en el capítulo 8, en el que se han presentado las opiniones de los docentes, familias y especialistas, tras el análisis de los diferentes relatos se puede observar que, a pesar de los progresos realizados, los colectivos indígenas y afrodescendientes, así como las personas con discapacidad, viven situaciones de rechazo, discriminación y/o segregación educativa y social por su condición personal o cultural y se confirma su situación de desventaja económica, social y educativa.

Los tres países apuestan por el acceso y permanencia al sistema educativo de los todos los alumnos, sin distinción por su condición física o cultural, pero el proceso y articulación de la política educativa a favor de la inclusión se encuentra en ellos en momentos diferentes. La fuerza transformadora de las políticas de inclusión es evidente, pero existen dificultades diferentes en cada uno de ellos para avanzar.

En España, tras cerca de 30 años con la implementación de proyectos de inclusión de todos los alumnos, se percibe en la comunidad educativa una valoración positiva hacia este proceso y se destaca lo que el mismo puede aportar y beneficiar a todos los alumnos. Entre los datos obtenidos se resaltan las valoraciones positivas con relación a la existencia de diferentes culturas en las escuelas y el apoyo y protección que ofrece el grupo de iguales a los niños con discapacidad. Hay que señalar, no obstante, una cierta discrepancia entre dichas valoraciones y los datos obtenidos, ya que mientras las actitudes de los niños españoles son positivas hacia los compañeros de otras culturas, no sucede lo mismo en relación con los niños con discapacidad.

Las respuestas de los profesores y familias de las escuelas con inmigrantes se sitúan en la misma dirección. La presencia de los inmigrantes en las escuelas es valorada de forma positiva. Tal vez por ello los alumnos inmigrantes se han sentido reconocidos y tienen una actitud más positiva hacia su cultura que los alumnos que viven en sus países y se sienten menos valorados por las distintas instituciones sociales. No obstante, se han mostrado retos y dificultades para lograr una educación de calidad para todo el alumnado, especialmente en relación a la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones de discapacidad.

En Guatemala y Colombia, con políticas y prácticas de inclusión más incipientes, se percibe una actitud más negativa en la sociedad y en la escuela hacia la misma. Se identifican grandes dificultades en la inclusión de alumnos con discapacidad y se resalta la falta de formación de los profesionales que permita un proceso de enseñanza y aprendizaje que asegure que estos alumnos adquieren las competencias necesarias para lograr su autonomía e inclusión social en la etapa adulta. Así mismo, se identifican importantes barreras actitudinales y de discriminación hacia la población indígena y afrodescendiente, que son transmitidas a los más pequeños desde su contexto educativo, familiar y social. Los datos cuantitativos obtenidos en el cuestionario a los profesores de Guatemala que trabajan con alumnos indígenas ponen de manifiesto sus mayores dificultades hacia la inclusión educativa, posiblemente por las difíciles condiciones en las que tienen que realizar su trabajo.

Las respuestas de los entrevistados resaltan la importancia de un cambio en las actitudes sociales que facilite una educación intercultural de calidad. Es preciso, pues, que se refuerce el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas, así como la formación del profesorado a este respecto para que pueda dar una respuesta adecuada a la educación de todos sus alumnos. De esta forma, será posible romper la transmisión de valores de discriminación en los más pequeños.

9.3 ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

9.3.1 Limitaciones de la investigación

Este estudio ha proporcionado una gran cantidad de datos respecto a las actitudes en la niñez hacia diversos grupos culturales y hacia los niños con discapacidad. Sus conclusiones avalan la importancia de la información obtenida, pero en su interpretación es preciso tener también en cuenta las limitaciones existentes, para situar los resultados en su justo alcance.

En relación con la metodología, se han presentado algunas dificultades referidas a los cuestionarios aplicados y a la muestra. En los cuestionarios se ha manifestado la escasa significación de los ítems vinculados a la frecuencia de elección. Como ha podido observarse en el capítulo de análisis de datos, la mayor parte de la información y las principales conclusiones se han obtenido de los ítems que establecían el orden de preferencia entre los niños de los diferentes colectivos estudiados. A pesar de haber aplicado una adaptación del cuestionario de la doctora De Boer (2013), que ha mostrado una alta fiabilidad, este no ha discriminado lo suficiente para poder obtener información relevante.

También se han identificado otras dificultades relativas al tipo de material. Como se ha comentado en la revisión teórica, la presente investigación no ha obtenido información de comportamientos reales de los participantes, sino de elecciones hipotéticas otorgadas en una situación imaginaria, algo similar a lo que ocurre en la gran mayoría de las investigaciones realizadas. No obstante, el uso de fotografías de niños reales ha sido un elemento positivo, pues dota a las tareas de una validez ecológica que no se hubiera conseguido si se hubieran utilizado dibujos o siluetas.

La muestra seleccionada merece algunos comentarios para situarla en sus precisas proporciones y representatividad.

- En comparación con otras investigaciones presentadas en la parte teórica, hemos de señalar que nuestro estudio destaca de forma muy significativa por el alto número de participantes, tanto en el grupo de niños como en el de familias y docentes. A pesar de ello, y por intentar controlar un número importante de variables, no ha sido posible realizar comparaciones que permitieran obtener datos significativos en todos ellos.
- No todos los participantes inmigrantes de las escuelas españolas proceden de Guatemala, por lo que la comparación entre el grupo de niños indígenas y el grupo de niños inmigrantes es discutible. Se logró que todos los alumnos inmigrantes fueran latinoamericanos, pero, de hecho, sus nacionalidades de origen son diferentes. Muchos de ellos fueron ecuatorianos y peruanos, debido a las altas tasas de población procedente de estos países que existen en España. Este hecho limita el alcance de las conclusiones cuando se compara a los alumnos indígenas de Guatemala con los alumnos inmigrantes en España. ¿Las respuestas de los alumnos indígenas ecuatorianos o bolivianos, por ejemplo, en su país, hubieran sido similares a las de los guatemaltecos? ¿Podría pensarse que los niños ecuatorianos o bolivianos manifestarán una actitud más favorable hacia su grupo cultural por el proceso positivo que se vive en estos países, en los que la cultura indígena está siendo la referencia política y social mayoritaria con amplio consenso ciudadano? ¿O, por el contrario, todavía la fuerza de las tradiciones y dependencias ancestrales

les mantendrá próximos a las actitudes que han manifestado en nuestro estudio los niños guatemaltecos?

- Aunque no era objeto de la presente investigación, sería interesante conocer qué cambios se producen en la adolescencia y si el “contrasesgo” apuntado por varios autores (Aboud, 1988; Doyle, Beaudet y Aboud, 1988; Enesco, Navarro, Giménez y del Olmo, 1999) tiene consecuencias diferentes en cada colectivo: los blancos elegirán más a los otros grupos culturales, mientras que los afrocolombianos y los indígenas inclinarían sus preferencias hacia sus compañeros de la misma cultura para reforzar sus señas de identidad.
- Finalmente, no se ha incorporado un grupo de alumnos con discapacidad para conocer también el desarrollo de sus actitudes hacia compañeros de distintas culturas y de similar condición personal. En Colombia y Guatemala no se tuvo acceso a un número suficiente de alumnos con discapacidad y por ello se tuvo que eliminar esta variable del estudio. También hay que reconocer que los diferentes tipos de discapacidad hacían enormemente difícil asumir esta perspectiva.

En relación con este último punto, se ha aplicado el cuestionario a un grupo de 10 alumnos (1 niño de Colombia, 6 de España y 3 de Guatemala) con discapacidad motórica para disponer de una primera aproximación a sus respuestas y valorar su posible preferencia o rechazo hacia el niño en silla de ruedas incorporado en las fotografías presentadas. Los datos revelan en los niños con discapacidad motora de 4 y 6 años una clara tendencia hacia los compañeros blancos sin discapacidad, mientras que a los de 8 años la elección se orienta con claridad hacia el niño con discapacidad. Los datos presentados son solo un ejercicio limitado y no representativo por el número de participantes, pero reflejan la importancia de completar el presente estudio con las opiniones de los niños con discapacidad.

GRÁFICO 9.20

Porcentajes de elecciones de niños con discapacidad motora. 4 y 6 años. (N=4)

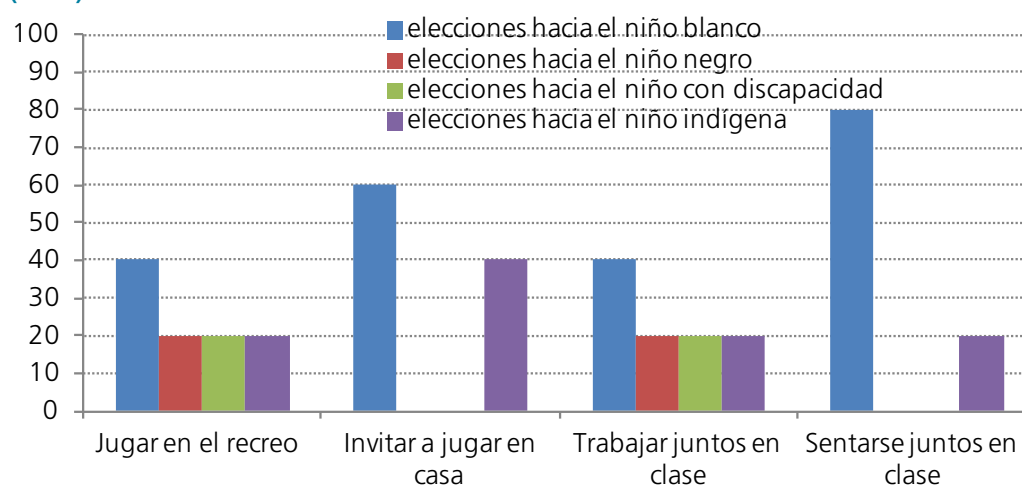
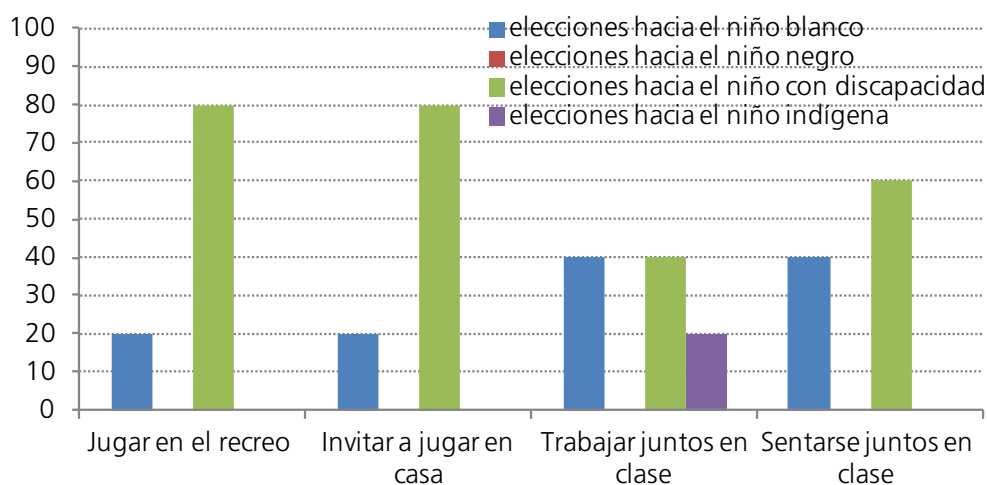


GRÁFICO 9.21

Porcentaje de elecciones de niños con discapacidad motora. 8 años (N=6)**9.3.2 Últimos apuntes y reflexiones**

Desde nuestro punto de vista, el valor principal del estudio se centra en la amplitud y variedad de la muestra seleccionada y de la información obtenida, lo que ha permitido comparaciones entre diferentes grupos y variables:

- Tres países diferentes (Guatemala, Colombia y España).
- Cuatro grupos culturales (blancos, afrodescendientes, indígenas, inmigrantes).
- Alumnos, familias y docentes.
- Tres grupos de edad: 4, 6 y 8 años.
- Datos cualitativos a través de las entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa y especialistas.

En la revisión bibliográfica realizada no se ha encontrado ninguna referencia que incorpore la comparación de los cuatro colectivos estudiados (blancos, negros, indígenas e inmigrantes). La mayoría de estudios previos se focalizan en la comparación de resultados entre población blanca y negra o en el estudio de un solo colectivo.

Esta riqueza del estudio deja abierta la puerta a nuevas investigaciones, lo que hemos apuntado al comentar las insuficiencias de la presente investigación. Por una parte, sería interesante ampliar el estudio en países con una estructura política y social diferente. Por otra, el estudio se enriquecería con colectivos de niños discapacitados en los que se incluyeran referentes similares a ellos. Finalmente, una línea de investigación en la que merecería la pena avanzar es la del estudio

llevado a cabo en Guatemala, pero en el que se recogieran las opiniones de los niños garífunas, un pueblo afrocaribeño con una alta valoración de su identidad y que podría modificar o transformar los resultados del presente estudio. Si así fuera, y si sucediera lo mismo en países como Ecuador o Bolivia, tendríamos que resaltar aún con más fuerza la importancia de las normas, creencias y valores sociales y políticos en la configuración de las actitudes culturales de los niños pequeños y en la construcción de su propia identidad.

Hay un dato que es necesario destacar: la notable actitud inclusiva hacia alumnos de otras culturas de la comunidad educativa en España, tanto en el caso de los alumnos como de sus familias y profesores. Los datos obtenidos ponen de relieve la sensibilidad de la comunidad educativa para la inclusión de los alumnos de otras culturas y la valoración enormemente positiva de este proceso. A pesar de las dificultades y de las voces críticas que se escuchaban hace unos años, el estudio realizado pone de relieve que las comunidades educativas españolas que han participado en la experiencia multicultural viven la misma con tranquilidad y aceptación positiva. Además, el hecho de que en este contexto los niños inmigrantes refuercen su identidad cultural es un signo también positivo de una integración cultural no basada en la asimilación, sino en el reconocimiento del valor de cada una de las culturas presentes en las escuelas.

Finalmente, es importante señalar algunas consecuencias para la educación que se derivan de los datos obtenidos. En primer lugar, la importancia de defender la valoración social de todos los grupos culturales presentes en un país y la voluntad de las administraciones públicas y del conjunto de las instituciones de transmitir esta valoración al conjunto de los ciudadanos. Una actitud que debe extenderse también al reconocimiento y respeto de las diferencias personales. Ello supone, al mismo tiempo, que las comunidades educativas trabajen en esta misma dirección y tengan un especial cuidado en la defensa de la identidad cultural de todos sus alumnos. Los sesgos discriminatorios encontrados en edades tempranas en el presente estudio ponen de relieve la necesidad de una política firme y explícita, que contrarreste el impacto de una historia y unas prácticas generadoras de discriminación y minusvaloración para determinados colectivos.

Por ello, es preciso revisar el curriculum y la formación del profesorado para que las escuelas progresen en la inclusión educativa. Hace falta que todos los niños estudien y conozcan las actividades relevantes de determinadas figuras históricas afrodescendientes e indígenas en el desarrollo de la sociedad para que sirvan de ejemplo a las nuevas generaciones de alumnos. En esta perspectiva, es preciso avanzar hacia escuelas inclusivas y multiculturales en las que se reconozcan y

valoren las diferencias, se adapten las enseñanzas a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos, se fortalezca el trabajo cooperativo y se celebren los acontecimientos significativos de cada una de las culturas presentes en la escuela.

La presencia de personas adultas que desarrollen alguna actividad interesante en la escuela y que formen parte de los diferentes grupos culturales o de los colectivos con algún tipo de discapacidad presentes en el centro educativo, puede ayudar a los niños de esos mismos grupos a conocer a personas adultas con quien identificarse y a extender un clima de reconocimiento hacia ellos en el conjunto de la escuela.

El estudio realizado avala también la importancia de que los alumnos de diferentes culturas o con dificultades personales puedan estudiar junto a compañeros en sus mismas condiciones. De esta forma será más fácil no solo que las escuelas desarrollen una mayor sensibilidad para el reconocimiento y valoración de las diferencias, sino que los propios alumnos encuentren compañeros con características personales y culturales similares a las suyas, lo que favorecerá la identidad cultural y personal, la comunicación mutua y la autoestima.

Además de lo anterior, el estudio ha puesto también de relieve que las personas con discapacidad, los afrodescendientes y los indígenas son colectivos a los que les une una característica común: sufren procesos de exclusión y de marginación muy profundos. Con independencia del nivel social, económico y educativo del país en el que crecen, los niños interiorizan mensajes e informaciones que determinan sus actitudes hacia los diferentes colectivos; en algunas ocasiones estas actitudes son de idealización, como ocurre hacia las personas blancas, y en otras ocasiones son de rechazo y discriminación, como ocurre en los colectivos de personas con discapacidad, indígenas y negros.

Las actitudes son producto de un proceso de socialización dentro de dinámicas históricas y culturales. La larga trayectoria del proceso de discriminación y rechazo hacia los dos grupos incorporados en el estudio, afrodescendientes e indígenas, son causantes de una idealización de las personas blancas, lo que provoca actitudes positivas hacia ellas desde la infancia y el rechazo de su propio grupo cultural, al menos en los años estudiados. Nuestro estudio confirma los resultados de Banaji y cols. (2008) cuando concluyen que las actitudes de los niños parecen estar moduladas desde muy temprano por el estatus que ocupa su grupo de referencia en la sociedad en la que viven. Pero también sugiere que es posible revertir esta situación si se producen cambios sociales e institucionales profundos y duraderos y, de forma paralela y coordinada, se avanza en la confi-

guración de escuelas inclusivas en las que se valore por igual a todos los alumnos, sea cual sea su situación cultural o personal, se reconozcan sus diferencias y se tengan en cuenta en el funcionamiento de la escuela y en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Aboud, F.E. (1988). *Children and prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.
- Aboud, F.E. y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. En R. Brown y S. Gaerther (Eds.). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Aboud, F.E. y Mitchell, F.G. (1977). Ethnic role taking: The effects of preferences and self-identification. *International Journal of Psychology*, 12, 1-17.
- Aboud, F.E. y Skerry, S.A. (1983). Self and ethnic concepts in relation to ethnic constancy. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1, 14-26.
- Abbott, L. (2006). Northern Ireland headteachers' perceptions of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 10, 627-643.
- Aguado, A., Flórez, M.A. y Alcedo, M.A. (2004). Programas de cambio de actitudes ante la discapacidad. *Psicothema*, 16(4), 667-673.
- Ainscow, M. (1991). *Effective school for all*. UK: Fulton.
- Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: UNESCO-Narcea.
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Londres: Farmer press. [Trad. cast. De Pablo Manzano, *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 2001].
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change?. *Journal of Educational Change*, 6, 109-124.
- Ainscow, M. (2012). Moving knowledge around: strategies for fostering equity within educational systems. *Journal of Educational Change*, 13(3), 289-310.
- Ainscow, M. (2014). From special education to effective school for all. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education* (Págs. 171-186). Londres: SAGE.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Nueva York: Open University Press.
- Alderfer, M.A., Wiebe, D.J., y Hartmann, D.P. (2001). Social behaviour and illness information interact to influence the peer acceptance of children with chronic illness. *British Journal of Health Psychology*, 6, 243-255.
- Alkan, M. et al. (1990). *Education in a plural society: A survey of the professional opinions of teachers in Europe*. Amsterdam: Euras.

- Allport, G.W. (1935). Attitudes. En C. Murchison (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Worcester, M.A: Clark University Press. (pp.798-844).
- Allport, G.W. (1954). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Eudeba.
- Aluede, O., Adeleke, F., Omoike, D., y Afen- Akpaida, J. (2008). A review of the extent, nature, characteristics and effects of bullying behaviour in schools. *Journal of Instructional Psychology*, 35(2), 151-158.
- Amat, O. (1998). *Aprender a enseñar. Una visión práctica de la formación de profesores*. 4ª edición. Barcelona: Editorial Gestión 2000.
- Ammerman, R.T. (1997). Nuevas tendencias en investigación sobre discapacidad. En *Conferencia en las II Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad*. Salamanca, 20-22-III, (pp. 17-45).
- Arias, B., Verdugo, M.A., Gómez, L. y Arias, V. (2013). Actitudes hacia la discapacidad. En M.A. Verdugo, y R. Schalok, *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amaru Ediciones, Colección Psicología.
- Avramidis, E. y Norwich, B. (2000). Teachers' Attitudes toward Integration/Inclusion: a Review of the Literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-148.
- Avramidis, E., y Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147.
- Avramidis, E., Bayliss, P., y Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20, 191-211.
- Baglieri, S. y Shapiro, A. (2012). *Disabilities studies and the inclusive classroom. Critical practices for creating least restrictive attitudes*. Nueva York: Routledge.
- Bagozzi, R.P., y Burnkrant, R.E. (1979). Attitude organization and the attitude-behavior relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 913-929.
- Bagozzi, R.P. y Burnkrant, R.E. (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: A reply to Dillon and Kumar. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 47-57.
- Bailey, D.B. y Winton, P.J. (1987). Stability and change in parents' expectations about mainstreaming. *Topics in Early Childhood Special Education*, 7, 73-88.
- Banaji, M.R., Baron, A.S., Dunham, Y. y Olson, K. (2008). The development of intergroup social cognition: Early emergence, implicit nature, and sensitivity to group status. En S. R. Levy y M. Killen (Eds.), *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood* (págs. 197-236). Oxford: Oxford University Press.
- Barbary, O. y Urrea, F. (2004). *Gente negra en Colombia. Dinámicas Sociopolíticas en Cali y el pacífico*. Colombia: Editorial Lealón. Accesible en: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/doc34-08/010033932.pdf

- Baron, A.S. y Banaji, M.R. (2006). The development of implicit attitudes: Evidence of race evaluations from ages 6, 10 and adulthood. *Psychological Science*, 17, 53-58.
- Baron, R.A. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Bartolomé, M. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- Beck, A.R., Bock, S., Thompson, J.R., Bowman, L., y Robbins, S. (2006). Is awesome really awesome? How the inclusion of informal terms on an AAC device influences children's attitudes toward peers who use AAC. *Research in Developmental Disabilities*, 27(1), 56-69.
- Bello, Á. y Paixao, M. (2008). *Estado actual del cumplimiento de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de la población afrodescendiente en América Latina*. (versión preliminar). Santiago de Chile: CEPAL/Comisión Europea/SEGIB. Accesible en: [http://segib.org/upload/File/Derechos%20Afros\(1\).pdf](http://segib.org/upload/File/Derechos%20Afros(1).pdf)
- Bennett, T. y Deluca, D. (1997). Putting inclusion into practice: Perspectives of teachers and parents. *Exceptional Children*, 64, 115-131.
- Beuf, A. (1977). *Red children in white America*. Philadelphia, PA: University of Philadelphia Press.
- Bigler, R.S. y Liben, L.S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and constructive memory in Euro-American children. *Child Development*, 64, 1507-1518.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. y Rouse, M. (2007). *Achievement and Inclusion in Schools*. Londres: Routledge.
- Bolt, D. (2014). *Changing Social Attitudes Toward Disability: Perspectives from historical, cultural, and educational studies (Routledge Advances in Disability Studies)*. Londres: Routledge
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes. Hacer reforma*. Madrid: Anaya.
- Booth, T. (2009). El uso del Index for Inclusion en Inglaterra. En C. Giné, D. Duran, J. Font y E. Miquel (coords), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. Barcelona: Horsori.
- Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion on education*. Londres: Routledge.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO. Versión original en inglés Booth, T. y Ainscow. (2000). Reino Unido: CSIE. Accesible en: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. (3ª ed.)*. Madrid: FUHEM-OEI. Versión original en inglés Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Bristol: CSIE

- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En J.F. Morales, E. Gaviria, M. Moya y I. Cuadrado Gordillo (coords.). *Psicología Social*. Madrid: Mc. Graw-Hill.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its social psychology*. Oxford: Blackwell. Trad. cast. de M. S. Andrés Gómez, *Prejuicio: su psicología social*. Madrid: Alianza, 1998.
- Calderón, F., Hopenhayn, M. y Ottone, E. (1996). *Esa esquiva modernidad: desarrollo, ciudadanía y cultura en América Latina y el Caribe*. Caracas: UNESCO-Nueva Sociedad.
- Carbonell, F. (2002): Educación Intercultural: principales retos y requisitos indispensables. *Cooperación Educativa*, 65, 63-68.
- CIDSE (2009). *Diseño de una política de desarrollo productivo y generación de ingresos para la población afrocolombiana, palenquera y raizal*. Cali: Univalle. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas. Accesible en: http://cms.univalle.edu.co/socioeconomia/media/ckfinder/files/Contrato%20No_%20Adam-Ard-Tep-346-Midas-P-01148-08-C685%20%20Ard%20Colombia%20y%20Universidad%20Del%20Valle%20.pdf
- Clarke J., Hall S., Jefferson T. y Roberts, B. (1976). Subcultures, Cultures and Class. En S. Hall y T. Jefferson (eds), *Resistance through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain* (págs. 3-57). Londres: Hutchinson.
- Clark, K.B. y Clark, M.K. (1947). Racial identification and preference in Negro children. En T. Newcombe y E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (págs. 169-178). Nueva York: Holt.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology. A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press. Versión castellana: *Psicología cultural*. (1999). Madrid: Gedisa.
- Colectivo IOÉ (2012). *Discapacidades e inclusión social*. Colección Estudios Sociales. Núm. 33. Barcelona: Obra Social la Caixa. Accesible en: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol33_es.pdf
- CONADI (2006). *Política nacional en discapacidad*. Guatemala: CONADI. Accesible en: <http://conadi.gob.gt/1/wp-content/uploads/2013/04/Politica-Nacional-discapacidad1.pdf>
- Cornoldi, C., Terreni, A., Scruggs, T. y Mastropieri, M. (1998). Teacher attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-356.
- Cortina, A. (2010). Los valores de una ciudadanía activa. En B. Toro y A. Tallone (coord.), *Educación, valores y ciudadanía*. Madrid: Fundación SM-OEI.
- De Boer, B. (2012). *Inclusion: a question of attitudes? A study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation*. Groninger: Stichtingstudies. Accesible en: irs.ub.rug.nl/dbi/4fa1020c7a6ed
- De Boer, A.A., Pijl, S. J., y Minnaert, A.E.M.G . (2011). Regular primary school teachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353.

- DeLoache, J.S. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-1557.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2005). *Censo General 2005. Nivel nacional*. Colombia. Accesible en: <http://www.dane.gov.co/censo/files/libroCenso2005nacional.pdf>
- Díez, J. (2009). *Situación de la discapacidad en la región andina (legislación y políticas de Estado)*. Lima: ORAS-CONHU. Accesible en: <http://www.orasconhu.org/documentos/Discapacidad%20en%20la%20Subregion%20Andina%20-%20consultoria.pdf>
- Dillon, W.R. y Kumar, A. (1985). Attitude organization and the attitude-behavior relation: A critique of Bagozzi and Burnkrant's reanalysis of Fishbein and Azjen. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 33-46.
- Domínguez, A.B. y Alonso, P. (2004). *La educación de los alumnos sordos hoy. Perspectivas y respuestas educativas*. Málaga: Aljibe.
- Donaldson, J. (1987). Cambio de actitudes hacia las personas deficientes. *Siglo Cero*, 112, 30-38 (version castellana del original de 1980: Changing Attitudes toward Handicapped Persons: A Review and Analysis of Research. *Exceptional Children*, 46, 504-514).
- Doyle, A.B., Beaudet, J. y Aboud, F. E. (1988). Developmental patterns in the flexibility of children's ethnic attitudes. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 19, 3-18.
- Dunham, Y., Baron, A. y Banaji, M. (2006). From American city to Japanese village: a cross-cultural investigation of implicit race attitudes. *Child Development*, 77, 1268-1281.
- Dunham, Y., Baron, A. y Banaji, M. (2008). The development of implicit intergroup cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 248-253.
- Dyson, A., Farrel, P., Polar, F., Hutcheson, G. y Gallanaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. London: DFES.
- Dyson, A., y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. Londres: Paul Chapman
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1992). *The Psychology of Attitudes*. California: Harcourt Brace Janovich.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1993). The nature of attitudes. En A. H. Eagly y S. Chaiken (Eds.), *The psychology of attitudes* (1º ed.,). Fort Worth, TX: Harcourt Brace College Publishers.
- Echeita, G. (2009). Los procesos de inclusión educativa desde la Declaración de Salamanca. Un balance entre doloroso y esperanzado. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 25-47). Barcelona: Horsori.
- Echeita, G. (2011). El proceso de educación inclusiva en España. ¿Quien bien te quiere te hará llorar. *Revista participación educativa*, 18, 117-128.

- Echeita, G. y Aincow, M. (2010). *La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Granada: Down España. Accesible en: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Echeita, G., Simon, C., Verdugo, M. A., Sandoval, M., López, M., Calvo, I. y González, F. (2009). Paradojas y dilemas en el proceso de educación inclusiva en España. *Revista de Educación*, 349, 153-178.
- Echeita, G., López, M., Simón, C. y Saldoval, M. (2010). *Módulo 1: Inclusión educativa y diversidad. Diplomado en Inclusión educativa Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*. Madrid: OEI -Universidad Central.
- Enesco, I., Giménez, M., del Olmo, C. y Paradela, I. (1998). El desarrollo de las ideas y actitudes étnico- raciales: una revisión crítica. *Estudios de Psicología*, 59, 87-104.
- Enesco, I., Navarro, A., Giménez, M. y del Olmo, C. (1999). Génesis de la conciencia racial: Un estudio sobre identificación y actitudes hacia el color de piel en niños de tres a once años. *Estudios de Psicología*, 63, 3-20.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 4(2), 221-238.
- Fennes, H. y Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. Londres: Cassell.
- Florian, L. (2014). Reimagining special education: why new approaches are needed. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education* (págs.9-22). Londres: SAGE.
- Frederickson, N.L., Simmonds, E., Evans, L., y Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1974). Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria. Erratum. *Psychological Review*, 81.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1975). Attitude Formation. En Fishbein, M., y Ajzen, I., *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research* (pp. 216-287). Menlo Park: Addison-Wesley.
- Flórez, M^a. A., Aguado, A. y Alcedo, M.A. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 85-98. Accesible en: https://www.google.es/search?client=safari&rls=en&q=Revisión+y+análisis+de+los+programas+de+cambio+de+actitudes+hacia+personas+con+discapacidad&ie=UTF-8&oe=UTF-8&gfe_rd=cr&ei=d0mgVNPPEbSp8we5vYHIBg#
- Florian, L. (1998). An examination of the practical problems associated with the implementation of inclusive education policies. *Support for Learning*, 3, 105-108.

- Fox, N.E. y Ysseldyke, J.E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.
- Fundesa (2012). *Educación Secundaria: análisis para Guatemala*, Boletín 42, jul. 2012. Guatemala: Fundación para el Desarrollo de Guatemala. Accesible en: http://fundesa.org.gt/cms/content/files/publicaciones/Boletin_de_Desarrollo_Educacion_Secundaria.pdf
- Fundesa (2012). *Calidad en la Educación ¿cuáles son nuestros retos?*, Boletín 45, octubre de 2012. Guatemala: Fundación para el Desarrollo de Guatemala. Accesible en: http://fundesa.org.gt/cms/content/files/publicaciones/Boletin_de_Desarrollo_Calidad_Educativa.pdf
- Gall, M.D., Borg, W. y Gall, J.P. (1996). Research methods. En M.D. Gall, W.R. Borg, y J.P. Gall (Eds.). *Educational Research: and introduction* (6ª ed). Nueva York: Logman Publishers.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18, 180-186.
- García, L., Pelechano, V., Fumero, A., García de la Banda G. y Ibáñez, I.J. (1996). Programa de entrenamiento en habilidades interpersonales para la aceptación de la integración de invidentes para ciclo superior/ESO. En V. Pelechano (Dir.), *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención. Volumen II* (pp. 465-529). Valencia: Promolibro, Alfapplus.
- Geneesee, F., Tucker, G.R. y Lambert, W.E. (1978). The development of ethnic identity and ethnic role-taking skills in children from different school settings. *International Journal of Psychology*, 13, 39-57.
- George, R. y Hoppe, R. (1979). Racial identification, preference, and self-concept. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 10, 85-100.
- Giné, C. y Duran, D. (2010). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. Accesible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- GMH (2010). *La tierra en disputa. Memorias del despojo y resistencias campesinas en la costa caribe, 1960-2010*. Bogotá: Taurus/ Semana. Accesible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2010/tierra_conflicto/la_tierra_en_%20disputa.pdf
- GMH (2012). *Justicia y paz. Tierras y territorios en las versiones libres de los paramilitares*. Bogotá: Semana, 2012. Accesible en: http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2012/justicia_tierras.pdf
- GMH (2013). ¡Basta Ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad. Informe general. Grupo de memoria Histórica. Bogotá: Imprenta Nacional. Accesible en: <http://>

www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/BYColombiaMemoriasGuerraDignidadAgosto2014.pdf

GMH/ IEPRI (2009). *El Despojo de tierras y territorios: aproximación conceptual*. Bogotá: Universidad Nacional. Accesible en: http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CCkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.centrodememoriahistorica.gov.co%2Fdespojo-desplazamiento-y-resistencia%2Fdownload%2F16_68648a84332248b0dc5fd04c6a401f0a&ei=kUPFVIHuGcW5UZPngdgP&usg=AFQjCNEqYJCC0rrTeCMaUXFTjuNT0-IYfw&sig2=4BZVLaaqctrYJCOxUGYlrv&bvm=bv.84349003,d.d24

Gómez, J.C. (2010). *Discapacidad en Colombia: Reto para la Inclusión en Capital Humano*. Bogotá: Fundación Saldarriaga Concha. Accesible en: <http://www.colombialider.org/wp-content/uploads/2011/03/discapacidad-en-colombia-reto-para-la-inclusion-en-capital-humano.pdf>

Goodman, M. (1952). *Race awareness in young children*. Cambridge, Massachussets: Addison-WesleyPress.

Goodman, M.E. (1964). *Race awareness in children*. Nueva York: Crowell Collier.

Green, S.K. y Shinn, M.R. (1994). Parent attitudes about special education and reintegration: What is the role of student outcomes? *Exceptional Children*, 61, 269-281.

Greenwald, A.G. y Banaji, M.R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, 102, 4-27.

Greenwald, A.G., McGee, D.E. y Schwartz, J.L.K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1464-1480.

Gresham, F.M. y MacMillan, D.L. (1997). Social competence and affective characteristics of students with mild disabilities. *Review of Educational Research*, 67(4), 377-415.

Grove, K.A. y Fisher, D. (1999). Entrepreneurs of meaning: Parents and the process of inclusive education. *Remedial and Special Education*, 20, 208-215.

Guerrero, S. (2006). *El desarrollo de la toma de conciencia racial: un estudio evolutivo con niños españoles de 3 a 5 años*. Madrid: UCM. Accesible en: <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t29614.pdf>

Guitart, R. (2002). *Las actitudes en el centro escolar. Reflexiones y propuestas*. Barcelona: Graó.

Hazzard, A. y Baker, B.L. (1982). Enhancing children's attitudes toward disabled peer using a multi-media intervention. *Journal of Applied developmental Psychology*, 3, 247-262.

Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. En C. J. W. Meijer, S. J. Pijl y S. Hegarty (Eds.). *New perspectives in special education* (1ª ed., pp. 125-131). Londres: Routledge.

- Hegarty, S. (2014). Special education and its contribution to the broader discourse of education. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education* (págs.931-944). Londres: SAGE.
- Hellebrandová, K. (2014). Escapando a los estereotipos (sexuales) racializados: el caso de las personas afrodescendientes de clase media en Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*. Universidad de los andes. Accesible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/912/view.php>
- Holden, G.W. (1995). Parental attitudes toward childrearing. En M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting* (págs. 359-392). Nueva Jersey: Lawrence Earlbaum Associates Publishers.
- Hopenhayn, M. (2002). El reto de las identidades y la multiculturalidad. *Pensar Iberoamérica*. Número cero. (1-11).
- Hopenhayn, M. (2009). La educación intercultural: entre la igualdad y la diferencia. *Pensamiento Iberoamericano*. 4. (49-71).
- ICFES (2013). *Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados Resumen ejecutivo*. Bogotá: ICFES.
- INE (1994). *X Censo Nacional de Población y V de Habitación*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2002). *XI Censo Nacional de Población y VI de Habitación*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2005). *Hallazgos de la primera encuesta Nacional sobre discapacidad*. Guatemala: Secretaría de Bienestar Social, Presidencia de la República. Accesible en: <http://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/01/16/U3l8MepiRtatBurbPSoTVxo56SY9pq50.pdf>
- INE (2006). *Perfil sociodemográfico de la población con discapacidad en Guatemala*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística.
- INE (2011). *Encuesta Nacional de Condiciones de Vida*. Guatemala: Instituto Nacional de Estadística. Accesible en: <http://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2014/12/03/qINtWPkxWyP463fpJgnPOQrjox4JdRBO.pdf>
- Infante, M. y Gómez, V. (2004). Actitudes de los estudiantes de educación hacia la integración de personas con discapacidad y hacia la educación multicultural. *Cultura y Educación*, 16, 371- 384.
- Instituto Nacional de Salud (2013). *Primer Informe ONS, aspectos relacionados con la frecuencia de uso de los servicios de salud, mortalidad y discapacidad en Colombia, 2011*. Bogotá: Observatorio nacional de salud. Accesible en: <http://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/IA/INS/informefinal.pdf>
- Irvine, J.J. (1988). An analysis of the problem of disappearing black educators. *The Elementary School Journal*, 88(5), 503-513.

- Jean- Arsene, Y. (2013). *Afrodescendientes en América. De esclavos a ciudadanos*. Madrid: Mundo Negro.
- Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Katz, P.A. (1983). Developmental foundations of gender and racial attitudes. En R. Leahy (Ed.), *The child's construction of social inequality* (pp. 41-73). Nueva York: Academic Press.
- Katz, P.A. y Zalk, S.R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14, 447- 461.
- Katz, S. y Chamiel, M. (1989). Relationship between children's ages and parental attitudes, and their attitudes toward a child with a physical disability. *International Journal of Rehabilitation Research*, 12, 190-192.
- Kinder, D.R. y Sears, D.O. (1981). Prejudice and politics: Symbolic racism versus racial threats to the good life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 414-431.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. y Van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117-140.
- Koster, M., Pijl, S. J., Nakken, H. y Van Houten, E. (2010). Social participation of students with special needs in regular primary education in The Netherlands. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 59-75.
- Krech, D. y Crutchfield, R.S. (1948). *Theory and problems of social psychology*. Nueva York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship. A liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press (traducción al castellano: *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós).
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture. In search of deafhood*. Toronto: Multilingual Matters.
- Ladd, G.W. y Kochenderfer, B.J. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103-1118.
- Larrivé, B. y Cook, L. (1979). Mainstreaming: a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K. y Nurmi, J. (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development*, 7.
- Leinbach, M.D. y Fagot, B.I. (1993). Categorical habituation to male and female faces: Gender schematic processing in infancy. *Infant Behavior and Development*, 16, 317-332.
- Leiva, J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educa-*

ción, 46(2), 1-14. Accesible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leivav2.pdf>

- Leyser, Y. y Kirk, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 271-285.
- López, M., Echeita, G. y Martín E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 155-176. Accesible en: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/art8.pdf>
- López, M., Martín, E., Montero, N. y Echeita, G. (2013). Concepciones psicopedagógicas sobre los procesos de inclusión educativa: variables que las modulan y perfiles que las agrupan. *Infancia y Aprendizaje*, 36, 455-472. Accesible en: http://www.researchgate.net/profile/Gerardo_Echeita/publication/259622589_Concepciones_psicopedaggicas_sobre_los_procesos_de_inclusin_educativa_variables_que_las_modulan_y_perfiles_que_las_agrupan/links/02e7e5304aedd7c90f000000.pdf
- López, S. y Pérez, A (2012). *Historia, arte y espiritualidad del pueblo garífuna*. Guatemala. Ministerio de Cultura y Deportes.
- Lund, R., Nielsen, K.K., Hansen, D.H., Kriegbaum, M., Molbo, D., Due, P. y Christensen, U. (2009). Exposure to bullying at school and depression in adulthood: A study of Danish men born in 1953. *European Journal of Public Health*, 19(1), 111-116.
- Madole, K.L., y Oakes, L.M. (1999). Making sense of infant categorization: Stable processes and changing representations. *Developmental Review*, 19, 263-296.
- Maras, P. y Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, 70(3), 337-351.
- Marchesi, A. (1990). Del Lenguaje de la deficiencia a las escuelas inclusiva. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (págs. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2014). Retos y dilemas de la inclusión educativa. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández, *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (págs. 37-46). Madrid: OEI.
- Marchesi, A. y Martín E. (2014). *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid.

- Marshall, J., Ralph, S. y Palmer, S. (2002). I wasn't trained to work with them: mainstream teachers' attitudes to children with speech and language difficulties. *International Journal of Inclusive Education*, 6, 199-215.
- McDougall, J., Dewit, D.J., King, G., Mille, L.T. y Steve, K. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities: The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 287-313.
- MECD (2013). *PISA 2012. Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Vol. I: Resultados y contextos*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Accesible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012lineavolumeni.pdf?documentId=0901e72b81786310>
- MECD (2014). *El Empleo de las Personas con Discapacidad. Explotación de la Encuesta de Población Activa y de la Base Estatal de Personas con Discapacidad. Año 2013*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística. Accesible en: <http://www.ine.es/prensa/np821.pdf>
- Meijer, C.J.W. (2003). *Special needs education across Europe*. Middelbart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Merton, R.K. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.
- Milner, D. (1983). *Children and race: Ten years on*. Londres: Ward Lock Educational.
- Milner, D. (1996). Children and racism: Beyond the value of the dolls. En W. P. Robinson (Ed.), *Social groups and identities: Developing the legacy of Henri Tajfel*. Oxford: Butterworth/ Heinemann.
- Ministerio de Educación (2012). *Plan de implementación estratégica de educación 2012-2016*. Guatemala: Ministerio de Educación. Accesible en: http://www.mineduc.gob.gt/portal/contenido/menu_lateral/quienes_somos/politicas_educativas/pdf/Plan%20de%20Implementacion%20Estrategica%20de%20Educacion%202012-2016.PDF
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2013). *Base estatal de datos de personas con valoración del grado de discapacidad*. Madrid: Subdirección General de Planificación y Evaluación. Accesible en: http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/bdepcd_2013.pdf
- Monteagudo, C. y Tubino, F. (comp.). (2009). *Hermenéutica en diálogo. Ensayos sobre alteridad, lenguaje e interculturalidad*. Lima: Fondo editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- Muratori, M., Guntin, C. y Delfino, G. (2010). Actitudes de los adolescentes hacia las personas con discapacidad: un estudio con alumnos del polimodal en la zona norte del conurbano bonaerense. *Revista de Psicología*, 6(12), 39-56.

- Navas, L., Torregrosa, G. y Mula, A. (2004). Algunas variables predictoras de las actitudes del alumnado ante la integración escolar. *Revista de Psicología Social*, 19 (2), 159-171.
- Nesdale, D. (2001). Development of prejudice in children. En M. Augoustinos y K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism and social conflict* (págs. 57-72). Londres: SAGE.
- Norwich, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9, 91-106.
- Norwich, B. (2013). *Adressing tensions and dilemmas in inclusive education. Living with uncertainty*. Londres: Routledge.
- Norwich, B. (2014). Categories of special educational needs. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education* (págs. 55-72). Londres: SAGE.
- Nowicki, E.A. (2003). A metaanalysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Nowicki, E.A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes towards disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Nowicki, E.A. y Sandieson, R. (2002). A metaanalysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- OEI (2010). *Inserción en la Escuela Española del alumnado inmigrante iberoamericano*. Madrid: OEI. Accesible en: <http://www.oei.es/70cd/insercion.pdf>
- OEI (2014). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica*. Madrid: OEI. Accesible en: <http://oei.es/xxivcie/Miradas2014Web.pdf>
- Onrubia, J. (2009). Transformar para adaptar, adaptar para incluir: una mirada psicoeducativa a la educación inclusiva. En C. Giné (Coord.), *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado* (pp. 56-72). Barcelona: Horsori.
- ONU (1965). *Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial*. Naciones Unidas. Accesible en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0018>
- ONU (2001). *Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Durban: Naciones Unidas. Accesible en: http://www.un.org/es/events/pastevents/cmcr/durban_sp.pdf
- ONU (2006). *Convención de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas. Accesible en: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- ONU (2009). *Promoción y protección de todos los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, incluido el derecho al desarrollo. Informe del relator*

especial (Vernor Muñoz) sobre el derecho a la educación. Consejo de Derechos Humanos. Asamblea General. Naciones Unidas. Accesible en: http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8.Add.3_sp.pdf

ONU (2009). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. Comité para la Eliminación de la Discriminación contra la mujer. *Observaciones finales*. Guatemala: Naciones Unidas. Accesible en: <http://www.cc.gob.gt/ddhh2/docs/Organos/Mujer/Guatemala/Obsevamujer3.pdf>

ONU (2011). *Estudio temático sobre el ejercicio del derecho a la salud de las personas mayores, realizado por el relator especial (Anand Grover) sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental*. Consejo de Derechos Humanos. Asamblea General. Naciones Unidas. Accesible en: http://www.gerontologia.org/porta/archivosUpload/A-HRC-18-37_sp.pdf

OREALC- UNESCO (2014). *Comparación de resultados del segundo y tercer estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago: OREALC- UNESCO. Accesible en: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>

Ostrom, T.M. (1969). The relationships between the affective, Behavioural and cognitive components of attitude. *Journal of Experimental Social Psychology*, 5.

Padden, C. (1980). The deaf community and the culture of Deaf people. En C. Baker y R. Battison (eds.), *Sign Language and the Deaf Community*. Silver Spring: National Association of the Deaf.

Palmer, D.S., Fuller, K., Arora, T. y Nelson, M. (2001). Taking sides: Parent views on inclusion for their children with severe disabilities. *Exceptional Children*, 67(4), 467-484.

Parales Q. y Vizcaíno G.M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (2), 351-361. Accesible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000200010&script=sci_arttext

Parker, J.G. y Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29(4), 611-621

Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-29.

Pearman, E.L., Huang, A.M. y Mellblom, C.I. (1997). The inclusion of all students: concerns and incentives of educators. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 32(1), 11-20.

Phinney, J.S. (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research. *Psychological Bulletin*, 108, 499-514.

- Piaget, J. (1957). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé. (Traducción al castellano: *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo, 1965)
- Pijl, S. J., Frostad, P. y Flem, A. (2008). The social position of students with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 387-405.
- PNUD (2005). *Informe de Desarrollo Humano. Diversidad étnico- cultural: la ciudadanía en un Estado plural*. Guatemala: PNUD. Accesible en: http://desarrollohumano.org.gt/sites/default/files/INDH_2005_1.pdf
- PNUD (2011). *Informe sobre Desarrollo Humano (IDH). Sostenibilidad y equidad: Un mejor futuro para todos*. Nueva York: PNUD. Accesible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2013_es_complete.pdf
- PNUD (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano (IDH). El ascenso del Sur: Progreso humano en un mundo diverso*. Nueva York: PNUD. Accesible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2011_es_summary.pdf
- Pop, A. (2010). *Informe Evaluación de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas en Guatemala*. Guatemala: Naleb. Accesible en: <http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/2013/CRP-3.pdf>
- Porter, J. (1971). *Black child, White child. The development of racial attitudes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Presidencia de la República (2013). *Estrategia de cero a Siempre. Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia*. Colombia. Accesible en: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Paginas/deCeroaSiempre.aspx>
- Rafferty, Y. y Griffin, K. (2005). Benefits and risks of inclusion for preschoolers with and without disabilities: perspectives of parents and providers. *Journal of Early Intervention*. 27(3), 173-192.
- Rahona, M. y Morales, S. (2013). *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: OEI-Fundación Alternativas. Accesible en: http://www.oei.es/metas2021/reformas_metas2021.pdf
- Ramsey, P.G. (1991). The salience of race in young children growing up in an all-White community. *Journal of Educational Psychology*, 83, 28-34.
- Rea, H., McKenzie, K. y Murray, G. (2011). The impact of training on teacher knowledge about children with an intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability*, 15(1), 21-30.
- Rillota, F. y Nettelbeck, T. (2007). Effects of an awareness program on attitudes of students without an intellectual disability towards persons with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 32(1), 19-27.

- Ríos, M. (2006). Estrategias inclusivas en el área de Educación Física. *Tandem*, 21, 81-91.
Accesible en: <http://recursos.crfptic.es:9080/jspui/bitstream/recursos/730/15/estrategias-inclusivas-en-el-area-de-educacion-fisica.pdf>
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: University Press.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Nueva York: Free Press.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pymalion in the classroom*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Roux, G. (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana: revisión y análisis*. Panamá: PNUD. Accesible en: http://www.afrodescendientes-undp.org/FCKeditor_files/File/PP_AVANCE_POB_AFROCOLOMBIANA.pdf
- Rutland, A., Cameron, L., Milne, A. y McGeorge, P. (2005). Social norms and self-presentation: Children's implicit and explicit intergroup attitudes. *Child Development*, 76, 451-466.
- Sale, P. y Carey, D.M. (1995). The Sociometric Status of Students with Disabilities in a Full-Inclusion School. *Exceptional Children*, 62, 6-19.
- Sales, A., Moliner, O. y Sanchiz, M.L. (2001). Actitudes hacia la atención a la diversidad en la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(2). Accesible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1031317>
- Salinas, J. y Santín, D. (2010). Los efectos presupuestarios de la inmigración en el sistema educativo español. *Presupuesto y Gasto Público*, 61, 133-157.
- Salisbury, C. (1992). Mainstreaming during the early childhood years. *Exceptional Children*, 58, 146-155.
- Sarabia, B. (1992). El Aprendizaje y la enseñanza de las Actitudes. En C. Coll, J. Pozo, B. Sarabia y E. Valls (Eds.), *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes* (págs 135-194). Madrid: Santillana.
- Sarmiento, A. (2010). *La situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes*. Bogotá: Educación compromiso de Todos.
- Schacter, D.L. (1987). Implicit memory: History and current status. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 13, 501-518.
- Scheepstra, A.J. M., Nakken, H., y Pijl, S.J. (1999). Contacts with classmates: the social position of students with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 212-220.
- Scribner, S. (1990). A sociocultural approach to the study of mind. En G. Greenberg (ed.), *Theories of evolution of knowing*. Hillsdale, NJ: LEA.

- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia (2006). *Informe sobre la población afrocolombiana de Antioquia*. Medellín: SEDUCA. Gobernación de Antioquia.
- Secretaría de la Paz (2006). *Acuerdos de paz en Guatemala*. Guatemala: Presidencia de la Republica. Accesible en: <http://arias.or.cr/documentos/FA05035107.pdf>
- Secretaría de Planificación y Programación (2010). *Tercer Informe de Avances en el Cumplimiento de los Objetivos del Milenio: Objetivo 2, lograr la enseñanza primaria universal*. Guatemala: Presidencia República de Guatemala. Accesible en: <http://www.segeplan.gob.gt/downloads/odm/iii%20informe/odm2.pdf>
- Sharma, U., Forlin, C. y Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability y Society*, 23(7), 773-785.
- Shiffrin, R.M. y Schneider, W. (1977). Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, 84, 127-190.
- Sinclair, S., Dunn, E. y Lowery, B. (2005). The relationship between parental racial attitudes and children's implicit prejudice. *Journal of Experimental Social Psychology*, 41, 283-289.
- Siperstein, G.N., Norins, J., Corbin, S. y Shriver, T. (2003). *Multinational study of attitudes toward individuals with intellectual disabilities. Special Olympics*. Washington: Special Olympics. Accesible en: http://media.specialolympics.org/soi/files/healthy-athletes/Research-Studies/Multinational_Study.pdf
- Smart, J. (2001). Other factors of the disability. En J. Smart (ed.), *Disability, society and the individual*. Austim, Tx: Pro-Ed. 301-337.
- Sola, T. (1997). La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En A. Sánchez Palomino y J. A Torres González, *Educación Especial I: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- Solbes, I. (2010). *El sobrepeso en la niñez y sus consecuencias sociales: un estudio evolutivo sobre las actitudes explícitas hacia la complexión y su relación con la imagen corporal*. Madrid: UCM. Accesible en: eprints.ucm.es/10543/1/T31916.pdf
- Staniland, L. (2011). *Public perception of disabled people. Evidence from the the British Social Attitudes Survey 2009*. Londres: Office for Dissability Issues.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M. y Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107- 124.

- Stoneman, Z., Rugg, M.E. y Rivers, J. (1996). *How do young children learn about peers with disabilities. Examining the role of parents as teachers of values, attitudes and prosocial behavior*. Documento presentado en la Conferencia Internacional sobre alumnos con necesidades educativas especiales, en Phoenix, USA.
- Suriá, R., Bueno, A. y Rosser, A. (2011). Prejuicios entre los estudiantes hacia las personas con discapacidad: reflexiones a partir del caso de la Universidad de Alicante. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 75-90.
- Symes, W. y Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among students with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools: A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478-494.
- Tomlinson, S. (1982). *A sociology of special education*. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. Nueva York: Wiley.
- Thurstone, L.L. (1928). Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-554.
- Thurstone, L.L. (1946). Comment. *American Journal of Sociology*, 258.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. París: UNESCO.
- UNESCO (2001). *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms. A guide for teachers*. París: UNESCO.
- UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación*. París: UNESCO. Accesible en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>
- UNICEF (2009). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América. Volumen 2*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes/UNICEF/AECID.. Accesible en: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_2.pdf
- Van-Reusen, A.K., Shoho, A.R. y Barker, K.S. (2000). High School Teacher Attitudes toward Inclusion. *High School Journal*, 84, 7-20.
- Van Dijk, T.A. (1991). *Racism and the press. Critical studies in racism and emigration*. Londres: Routledge.
- Van Dijk, T.A. (comp.) (2007 a). *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, T.A. (2007 b). Racismo y discurso en América Latina: una introducción. En T.A. Van Dijk (comp.), *Racismo y discurso en América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vaughan, G.M. (1963). The effect of the ethnic grouping of the experimenter upon children's responses to tests of an ethnic nature. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 2, 66-70.

- Verdugo, M.A. (1995). Personas con retraso mental. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Verdugo, M.A (2002). Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En M.A. Verdugo (Ed.), *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 1-33). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
- Verdugo, M.A., Arias, B. y Jenaro, C. (1994). *Actitudes hacia las personas con minusvalía*. Madrid: Instituto Nacional de Servicios Sociales, D.L.
- Verdugo, M. A., Jenaro, C. y Arias, B. (1995). Actitudes sociales y profesionales hacia las personas con discapacidad: Estrategias de evaluación e intervención. En M.A. Verdugo (Dir.), *Personas con discapacidad: Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras* (pp. 79-144). Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Verdugo, A. y Rodríguez, A. (2008). Valoración de la inclusión educativa desde diferentes perspectivas. *Revista Española sobre discapacidad intelectual*. 39(3). Núm 228, 5-25.
- Verkuyten, M. (2005). *The social psychology of ethnic identity*. Londres: Pyshoclogy Press.
- Vandell, D.L. y Hembree, S.E. (1994). Peer social status and friendship: Independent contributors to children's social and academic. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40(4), 461-477.
- Vigoya, M. (2008). Más que una cuestión de piel. Determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y no negros en Bogotá. En P. Wade, F. Urrea Giraldo y M. Viveros, *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pág. 247-279). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia - Centro de Estudios Sociales.
- Voeltz, L. M. (1982). Effects of structured interactions with severely handicapped peers on children's attitudes. *American Journal of Mental Deficiency*, 86(4), 380-390.
- VV.AA. (2009). Del indio negado al permitido y al protagónico en América Latina. En J. Albo, *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América. Volumen 2* (págs. 981-1003). Cochabamba: FUNPROEIB Andes/UNICEF/AECID. Accesible en: http://www.proeibandes.org/atlas/tomo_2.pdf
- Vygotski (1934/1995). *Pensamiento y lenguaje*. Nueva edición a cargo de Alex Kozalim. Barcelona: Paidós. (Publicación original en ruso en 1934).
- Warnock Report (1978). *Special Educational Needs, report of the Committee of Inquiry into Education of Handicapped Children and Young People*. Londres: HMSO.
- Warnok, M. (2005). *Special educational needs. A new look*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain. Impact series N. 11.
- Warnock, M. y Norwich, B. (2010). *Special educational needs. A new look*. Londres: Bloomsbury.
- Weinraub, M., Clemens L. P., Sockloff, A., Ethridge, T., Gracely, E. y Myers, B. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender

labeling, gender identity, sextyped toy preference, and family characteristics. *Child Development*, 55, 1493-1503.

Winzer, M.A. (2014). Confronting difference: A brief history of special education. En L. Florian, *The SAGE handbook of special education*. Londres: SAGE.

Williams, J.E., Best, D.L. y Boswell, D.A. (1975). The measurement of children's racial attitudes in the early school years. *Child Development*, 46, 494-500.

Williams, J.E., y Robertson, J.K. (1967). A method of assessing racial attitudes in preschool children. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 671-689.

Yao, J.A. (2014). *Afrodescendientes en América: de esclavos a ciudadanos*. Madrid: Mundo Negro.

Ytarte, R.M. (2007). ¿Culturas contra ciudadanía? Modelos inestables en educación. Barcelona: Gedisa.

LEGISLACIÓN

Legislación de España

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Accesible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Accesible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>

Real Decreto 334/1985, de 6 de Marzo de Ordenación de la educación Especial. Accesible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>

Ley 1/1990, 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Accesible en: <https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Accesible en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa. Accesible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Legislación de Colombia

Ley 1145 de 2007 (julio 10) por medio de la cual se organiza el Sistema Nacional de Discapacidad y se dictan otras disposiciones. Accesible en: http://www.cepal.org/oig/doc/Col_Ley_1145_2007.pdf

Legislación de Guatemala

Ministerio de Educación (2008). Política de Educación Inclusiva para la Población con Necesidades Educativas Especiales con y sin Discapacidad. Guatemala: Ministerio

de Educación. Accesible en: http://www.segeplan.gob.gt/downloads/clearinghouse/politicas_publicas/Educación/Politica%20Educacion%20Inclusiva.pdf

Decreto 317, Ley Orgánica de Educación, Creación de la Dirección de Bienestar Estudiantil y Educación Especial. Accesible en:

Acuerdo sobre identidad y derechos de los pueblos indígenas (México, D.F. 31 de marzo de 1995). Accesible en: <http://www.guatemalaun.org/bin/documents/Acuerdo%20Pueblos%20Ind%C3%ADgenas.pdf>

ENLACES WEB

España

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Accesible en: www.mecd.gob.es/

Instituto Nacional de Estadística. España. www.ine.es/

Colombia

Ministerio de Educación de Colombia. Accesible en: www.mineducacion.gov.co/

Departamento Nacional de Estadística. Colombia. Accesible en: <http://www.dane.gov.co>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Accesible en: www.icbf.gov.co/

Guatemala

Ministerio de Educación Guatemala. Accesible en: www.mineduc.gob.gt/

Instituto Nacional de Estadística. Guatemala. Accesible en: <http://www.ine.gob.gt>

Consejo Nacional para la Atención de las Personas con Discapacidad (CONADI). Accesible en: www.conadi.gob.gt/

Asociación de Capacitación Técnica en Educación y Discapacidad (ASCATED). Accesible en: www.ascated.net/

Anexos

ANEXO I

CUESTIONARIOS ALUMNOS



CUESTIONARIO GRUPO MASCULINO

Vamos a hacer un juego. Te voy a presentar a unos amigos, todos de tu edad. Son cuatro niños que van venir a tu colegio y van a estar en tu clase. Se llaman Carlos, Juan, Álvaro y Jorge.

Imagínate que los niños que te voy a presentar ahora se unen a tu grupo de amigos. Primero te los voy a ir presentando uno a uno y luego te voy a hacer unas preguntas sobre ellos. ¿Quieres conocerles?

El primero es **Carlos**. Carlos tiene dificultades para andar y por eso va en silla de ruedas. ¿Te imaginas a Carlos? Vamos a ver cuáles son las preguntas de Carlos.

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio con un compañero en clase. ¿Cuántas veces elegirías a Carlos para hacerlo con él?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
2. ¿Te sentarías al lado de Carlos para trabajar con él?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
3. Si pudieras invitar a un compañero a casa a jugar. ¿Cuántas veces invitarías a Carlos?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
4. ¿Te gustaría jugar con Carlos durante el recreo?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

Ahora te voy a presentar a **Juan**. Juan es un niño negrito. Lo puedes ver en esta foto. Vamos a ver cuáles son las preguntas de Juan.

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio con un compañero en clase. ¿Cuántas veces elegirías a Juan para hacerlo con él?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
2. ¿Te sentarías al lado de Juan para trabajar con él?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

3. Si pudieras invitar a un compañero a casa a jugar. ¿Cuántas veces invitarías a Juan?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

4. ¿Te gustaría jugar con Juan durante el recreo?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

Ahora vamos a conocer a **Álvaro**. Álvaro es un niño blanco. Vamos a ver cuáles son las preguntas de Álvaro.

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio con un compañero en clase. ¿Cuántas veces elegirías a Álvaro para hacerlo con él?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

2. ¿Te sentarías al lado de Álvaro para trabajar con él?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

3. Si pudieras invitar a un compañero a casa a jugar ¿Cuánta veces invitarías a Álvaro?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

4. ¿Te gustaría jugar con Álvaro durante el recreo?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

Y finalmente vamos a conocer a **Jorge**. Jorge nació en Guatemala y es indígena. ¿Sabes lo que es un niño indígena¹?

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio en parejas ¿elegirías a Jorge para trabajar?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

2. ¿Te sentarías al lado de Jorge para trabajar con él?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

3. Si pudieras invitar a un compañero a casa a jugar. ¿Cuánta veces invitarías a Jorge?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

4. ¿Te gustaría jugar con Jorge durante el recreo?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

.....
¹ Si la respuesta del alumno es negativa, proceder con la explicación.

Ahora vamos a ver a todos juntos.²

¿Cuál sería el primero que elegirías para jugar en el recreo?

¿Y el segundo?

¿Y el tercero?

¿Y el cuarto?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

¿Cuál sería el primero que elegirías para hacer un trabajo en clase?

¿Y el segundo?

¿Y el tercero?

¿Y el cuarto?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

¿Cuál sería el primero que elegirías para invitar a jugar en casa?

¿Y el segundo?

¿Y el tercero?

¿Y el cuarto?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

¿Cuál sería el primero que elegirías para sentarte a su lado en clase?

¿Y el segundo?

¿Y el tercero?

¿Y el cuarto?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

² Mostrar uno a uno nuevamente destacando sus características (niño blanco, niño negro, niño indígena, niño con discapacidad).



CUESTIONARIO GRUPO FEMENINO

Vamos a hacer un juego. Te voy a presentar a unas amigas, todas de tu edad. Son cuatro niñas que van venir a tu colegio y van a estar en tu clase. Se llaman Belén, Mónica, Sonia y Raquel.

Imagínate que las niñas que te voy a presentar ahora se unen a tu grupo de amigos. Primero te las voy a ir presentando una a una y luego te voy a hacer unas preguntas sobre ellas. ¿Quieres conocerlas?

La primera es **Belén**. Belén tiene dificultades para andar y por eso va en silla de ruedas. ¿Te imaginas a Belén? Vamos a ver cuáles son las preguntas de Belén.

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio con una compañera en clase ¿Cuántas veces elegirías a Belén para hacerlo con ella?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
2. ¿Te sentarías al lado de Belén para trabajar con ella?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
3. Si pudieras invitar a una compañera a casa a jugar. ¿Cuántas veces invitarías a Belén?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
4. ¿Te gustaría jugar con Belén durante el recreo?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

Ahora te voy a presentar a **Mónica**. Mónica es una niña negrita. La puedes ver en esta foto. Vamos a ver cuáles son las preguntas de Mónica.

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio con una compañera en clase. ¿Cuántas veces elegirías a Mónica para hacerlo con ella?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca
2. ¿Te sentarías al lado de Mónica para trabajar con ella?
a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

3. Si pudieras invitar a una compañera a casa a jugar ¿Cuánta veces invitarías a Mónica?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

4. ¿Te gustaría jugar con Mónica durante el recreo?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

Ahora vamos a conocer a **Sonia**. Sonia es una niña blanca. Vamos a ver cuáles son las preguntas de Sonia.

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio con una compañera en clase. ¿Cuántas veces elegirías a Sonia para hacerlo con ella?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

2. ¿Te sentarías al lado de Sonia para trabajar con ella?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

3. Si pudieras invitar a una compañera a casa a jugar ¿Cuántas veces invitarías a Sonia?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

4. ¿Te gustaría jugar con Sonia durante el recreo?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

Y finalmente vamos a conocer a **Raquel**. Raquel nació en Guatemala y es indígena. ¿Sabes lo que es una niña indígena³?

1. Si la profesora dice que hay que hacer un ejercicio en parejas. ¿Elegirías a Raquel para trabajar con ella?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

2. ¿Te sentarías al lado de Raquel para trabajar con ella?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

3. Si pudieras invitar a una compañera a casa a jugar. ¿Cuántas veces invitarías a Raquel?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

4. ¿Te gustaría jugar con Raquel durante el recreo?

- a. Siempre b. Bastantes veces c. Algunas veces d. Nunca

.....
³ Si la respuesta del alumno es negativa, proceder con la explicación.

Ahora vamos a ver a todas juntas.⁴

¿Cuál sería la primera que elegirías para jugar en el recreo?

¿Y la segunda?

¿Y la tercera?

¿Y la cuarta?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

¿Cuál sería la primera que elegirías para hacer un trabajo en clase?

¿Y la segunda?

¿Y la tercera?

¿Y la cuarta?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

¿Cuál sería la primera que elegirías para invitar a jugar en casa?

¿Y la segunda?

¿Y la tercera?

¿Y la cuarta?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

¿Cuál sería la primera que elegirías para sentarte a su lado en clase?

¿Y la segunda?

¿Y la tercera?

¿Y la cuarta?

1.-----

2.-----

3.-----

4.-----

.....

⁴ Mostrar una a una nuevamente destacando sus características. (niña blanca, niña negra, niña indígena, niña con discapacidad).

ANEXO II

CUESTIONARIOS DOCENTES



El estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España tiene como objetivo analizar las actitudes de alumnos de 4, 6 y 8 años hacia sus compañeros con discapacidad y hacia sus compañeros procedentes de diferentes culturas. La investigación obtendrá datos de alumnos, padres y docentes de Guatemala, Colombia y España con el fin de realizar un estudio comparado entre los tres países.

Le agradecemos su colaboración con el estudio contestando el siguiente cuestionario. Los datos serán completamente confidenciales.

CUESTIONARIO

1. Sexo:

A. Masculino

B. Femenino

2. Edad:

3. Años de experiencia docente:

4. Edad de los alumnos a los que enseñas:

5. ¿Tienes experiencia en la enseñanza de alumnos con discapacidad?:

a. Sí

b. No

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. La inclusión de alumnos con discapacidad y alumnos procedentes de otras culturas en las escuelas y aulas es una práctica deseable para la educación del resto de los estudiantes.				
2. Los docentes deben estar más formados y tener más apoyos para poder atender la diversidad existente en sus aulas.				
3. Es justo que todos los alumnos vayan a las mismas escuelas.				

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
4. Los alumnos con discapacidad aprenden más si asisten a escuelas normales.				
5. El rendimiento y aprendizaje de los alumnos se ve afectado cuando existen alumnos con discapacidad en la misma aula.				
6. Es muy difícil que los alumnos hagan las tareas escolares con sus compañeros con discapacidad.				
7. Los alumnos con discapacidad juegan con el resto de compañeros como cualquier otro alumno.				
8. Los alumnos con discapacidad suelen tener dificultades en las relaciones sociales con el grupo de iguales.				
9. Los alumnos con discapacidad suelen ser invitados a las fiestas que organizan sus compañeros.				
10. Animaría a mi escuela a que aceptara a alumnos con discapacidad.				
11. Estoy dispuesto/a a participar en cursos de formación para enseñar mejor a los alumnos con discapacidad.				
12. Prefiero que los alumnos con discapacidad estén en otras clases diferentes a la mía.				
13. Los alumnos de otras culturas aprenden más si asisten a escuelas normales.				
14. El rendimiento y aprendizaje de los alumnos se ve afectado cuando existen alumnos de otras culturas en la misma aula.				
15. Es muy difícil que los alumnos hagan las tareas escolares con sus compañeros procedentes de otras culturas.				
16. Los alumnos de otras culturas juegan con el resto de los compañeros como cualquier otro alumno.				
17. Los alumnos de otras culturas suelen tener dificultades en las relaciones sociales con el grupo de iguales.				
18. Los alumnos de otras culturas suelen ser invitados a las fiestas que organizan sus compañeros.				
19. Animaría a mi escuela a que aceptara a alumnos de otras culturas.				
20. Estoy dispuesto/a a participar en cursos de formación para enseñar mejor a los alumnos de otras culturas.				
21. Prefiero que los alumnos de otras culturas estén en otras clases diferentes a la mía.				

A continuación le agradecemos que observe las siguientes imágenes. Imagínese que estos son alumnos de su clase:

	
<p>Carlos es un niño con discapacidad motora</p>	<p>Álvaro es un niño blanco</p>
	
<p>Juan es un niño afrodescendiente</p>	<p>Jorge es un niño procedente de una comunidad indígena</p>

Ordene de más a menos cuál de ellos considera que dificulta más el proceso de enseñanza en el aula. 4 = dificulta más; 1 = dificulta menos.

- 4.-----
- 3.-----
- 2.-----
- 1.-----

Ordene de más a menos cuál de ellos considera que tiene mayores dificultades en la relaciones con sus compañeros. 4 = mayores dificultades; 1 = menores dificultades.

- 4.-----
- 3.-----
- 2.-----
- 1.-----

ANEXO III

CUESTIONARIOS FAMILIAS



El estudio sobre las actitudes de los niños de 4 a 8 años hacia las diferencias étnico-culturales y hacia la discapacidad en Colombia, Guatemala y España tiene como objetivo analizar las actitudes de alumnos de 4, 6 y 8 años hacia sus compañeros con discapacidad y hacia sus compañeros procedentes de diferentes culturas. La investigación obtendrá datos de alumnos, padres y docentes de Guatemala, Colombia y España con el fin de realizar un estudio comparado entre los tres países.

Le agradecemos su colaboración con el estudio contestando el siguiente cuestionario. Los datos serán completamente confidenciales.

CUESTIONARIO

1. Sexo:

A. Masculino

B. Femenino

2. Nivel de estudios:

- a) Educación Primaria o General Básica
- b) Educación Secundaria Obligatoria
- c) Bachillerato
- d) Formación Profesional
- e) Estudios universitarios

3. Edad de sus hijos:

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. La inclusión de alumnos con discapacidad es positiva para la educación del resto de los alumnos.				
2. La inclusión de alumnos de otras culturas o de alumnos inmigrantes es buena para la educación de los demás alumnos.				
3. Los docentes deben estar más formados y tener más apoyos para poder atender la diversidad existente en sus aulas.				

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
4. Es justo que todos los alumnos vayan a las mismas escuelas.				
5. Me preocuparía que en la escuela de mi hijo/a hubiera un niño/a con discapacidad.				
6. Me preocuparía que un niño/a con discapacidad tuviera que hacer un trabajo con mi hijo/a.				
7. Me importaría que un niño/a con discapacidad fuera el mejor amigo/a de mi hijo/a.				
8. Me importaría que un niño/a con discapacidad invitase a mi hijo/a a su casa.				
9. Me preocuparía que en la escuela de mi hijo/a hubiera un niño/a procedente de otra cultura o inmigrante.				
10. Me preocuparía que un niño/a procedente de otra cultura o inmigrante tuviera que hacer un trabajo con mi hijo/a.				
11. Me importaría que un niño/a procedente de otra cultura o inmigrante fuera el mejor amigo/a de mi hijo/a.				
12. Me importaría que un niño/a procedente de otra cultura o inmigrante invitase a mi hijo/a a su casa.				

A continuación le agradecemos que observe las siguientes imágenes. Imagínese que estos niños son nuevos compañeros de su hijo/a::

	
<p>Carlos es un niño con discapacidad motora</p>	<p>Álvaro es un niño blanco</p>
	
<p>Juan es un niño afrodescendiente</p>	<p>Jorge es un niño procedente de una comunidad indígena</p>

Ordene de más a menos cuál de ellos considera que puede dificultar más el aprendizaje de su hijo/a por estar en su escuela. 4 = dificulta más; 1 = dificulta menos

- 4.-----
- 3.-----
- 2.-----
- 1.-----



Ordene de más a menos cuál de ellos le gustaría que fuera el mejor amigo de su hijo/a.

4= más amigo; 1: menos amigo

- 4.-----
- 3.-----
- 2.-----
- 1.-----

ANEXO IV


MATERIAL FOTOGRÁFICO


Imágenes utilizadas con el grupo masculino	
	
niño blanco	niño negro
	
niño indígena	niño con discapacidad
Imágenes utilizadas con el grupo femenino	
	
niña blanca	niña negra
	
niña indígena	niña con discapacidad


ANEXO V


LISTADO DE ESCUELAS


Escuelas de Colombia


Colegio Marco Tulio Fernández	
Localidad	Bogotá
Descripción de la zona	Ubicada las afueras de Bogotá. En la zona Occidente de la ciudad. Nivel socioeconómico: estratos 2 y 3.
Edades de los alumnos	4 a 12 años.
Características de la escuela	Es una escuela satélite, es decir que el director está en otro centro y la escuela tiene coordinadora lo que dificulta la gestión. Es una escuela de pequeñas dimensiones con módulos prefabricados. La escuela tiene ocho aulas con un pequeño patio central.
Característica del alumnado	Hay niños con discapacidad intelectual leve y algunos niños con Trastorno de déficit de atención e hiperactividad. En años anteriores han tenido alumnos con dificultades de comportamiento. Así mismo tuvieron matriculado un niño indígena. No hay matriculados niños afrodescendientes.
	

Colegio Codema (http://colegio.redp.edu.co/codema/)	
Localidad	Bogotá
Descripción de la zona	Ubicada en las afueras de Bogotá en un barrio caracterizado por existir violencia juvenil y de conflictos de pandillas. La población pertenece a estratos 2 y 3. Se informa de la asistencia de alumnos en extrema pobreza.
Edades de los alumnos	6-5 años (primaria y secundaria).
Características de la escuela	La escuela es de una cooperativa de maestros que donó el colegio a la ciudad. Es una escuela de grande dimensiones.
Característica del alumnado	No se informa de la existencia de alumnos con discapacidad. Hay alumnos afrodescendientes pero su número es muy reducido.
	

Escuela El Salvador	
Localidad	Barranquilla
Descripción de la zona	Estrato 2.
Edades de los alumnos	6- 15 años (primaria y secundaria),
Características de la escuela	Escuela de dimensiones medianas,
Característica del alumnado	La escuela cuenta con alumnos con discapacidad auditiva y niños con discapacidad intelectual. Los niños con discapacidad auditiva cuentan con el apoyo de profesores con conocimiento de la lengua de señas. Los alumnos con discapacidad, tanto los alumnos con discapacidad auditiva como intelectual, están en aulas diferenciadas al resto de alumnos. Hay alumnos afrodescendientes,
	

Centro De Desarrollo Infantil (CDI) Las Palmeras	
Localidad	Cartagena
Descripción de la zona	Reciben niños de diferentes sectores pero el estrato de la comunidad en la que se encuentra es estrato 2.
Edades de los alumnos	2 a 4 años (cuenta con una matrícula de 91 alumnos).
Características de la escuela	La escuela está en muy buenas condiciones. Disponen de un equipo multidisciplinar con psicólogo, coordinadores y madres comunitarias formadas.
Característica del alumnado	No hay niños con discapacidad. Hay alumnos afrodescendientes.
	

Colegio Fe y Alegría (http://www.fagaviotas.edu.co/index.htm)	
Localidad	Cartagena
Edades de los alumnos	6- 15 años (primaria y secundaria). Cuenta con una matrícula de 800 alumnos.
Características de la escuela	Escuela de grandes dimensiones con dos aulas por grado.
Característica del alumnado	Hay un alumno con discapacidad motora. Hay alumnos afrodescendientes.
	

Colegio República de Argentina	
Localidad	Cartagena
Descripción de la zona	Estrato 1-3 aunque la mayoría de los alumnos pertenecen al estrato 1 y 2.
Edades de los alumnos	6- 12 años.
Características de la escuela	Escuela de escasos recursos.
Característica del alumnado	No tienen alumnos con discapacidad pero tienen matriculada una niña que por cirugía lleva todo el año en silla de ruedas. Tiene alumnosa afrodescendientes.
	

Colegio Manuela Beltrán	
Localidad	Bogotá
Descripción de la zona	Estrato 3 y 4.
Edades de los alumnos	4-15 años.
Características de la escuela	Colegio Satélite. Escuela con muy buenas condiciones. Hay un parque infantil en el patio.
Característica del alumnado	Hay una alumna con discapacidad motora. En el grupo de cuatro años del grupo de la tarde hay un niño afrodescendiente y una niña indígena de 12 años.




Escuelas Guatemala


Centro de Atención Integral (CADI) del programa hogares comunitarios SOSEP	
Localidad	Municipio de Comalapa.
Descripción de la zona	Zona rural. Localidad indígena a una hora y media de la ciudad de Guatemala. Las personas conservan el vestido y el lenguaje indígena. Nivel socioeconómico bajo o muy bajo.
Edades de los alumnos	1 a 6 años. Matricula total de 20 niños y niñas.
Características de la escuela	Modalidad de hogares comunitarios de cuidado diario que atienden a los niños madres comunitarias.
Características del alumnado	Niños indígenas. No informan de la existencia de niños con discapacidad.




Colegio Kastajaibal. Centro Cultural Maya Bilingüe	
Localidad	Departamento de Chimaltenango
Descripción de la zona	Población indígena. Zona rural. Nivel socioeconómico medio.
Edades de los alumnos	5 y 13 años (preprimaria y primaria). Matricula total de 54 alumnos.
Características de la escuela	Las clases se imparten en lengua indígena. Un requisito para formar parte del equipo docente es ser indígenas. Las familias pagan una cuota por la matrícula.
Características del alumnado	Alumnado en su totalidad indígena. En la entrevista con las docentes transmiten que no hay alumnos con discapacidad pero si alumnos con dificultades de aprendizaje.
 	

Centro Comunitario Infantil FUNDAESPRO	
Localidad	Ciudad de Guatemala Zona 6
Descripción de la zona	Zona Urbana. La localidad se caracteriza por condiciones de extrema pobreza con problemas de seguridad y violencia por grupos juveniles de las maras.
Edades de los alumnos	1 año- 6 años. Matricula total: 40 alumnos.
Características de la escuela	Buenas condiciones en infraestructura.
Características del alumnado	Se informa que no hay niños con discapacidad. No hay niños indígenas. *(En el desarrollo del cuestionario se detecta que los niños tienen menor talla y menor nivel de comprensión quizás debido a problemas de nutrición según informan las docentes).
 	

Colegio Monseñor Juan Gerardi. Fe y Alegría	
Localidad	Municipio de Palencia. Departamento de Guatemala
Descripción de la zona	Localizado a una hora de la capital. Zona rural Familias en situación de pobreza y contexto sociocultural desfavorecido
Edades de los alumnos	Turno de tarde: 240 alumnos de 5 a 13 años (preprimaria y primaria).
Características de la escuela	Plantilla docente joven compuesta de 13 profesoras.
Características del alumnado	Alumnado no indígena. Alumna con discapacidad visual a la que se entrevista.
	

Escuela Oficial de Párvulo N° 46	
Localidad	Municipio Mixco. Departamento de Guatemala
Descripción de la zona	Población no indígena. Contexto Urbano
Edades de los alumnos	5 y 6 años. Matricula total: 242 alumnos
Características de la escuela	La asesora de educación especial que les orienta tiene con discapacidad física lo que es referencia tanto para el equipo docente como para el alumnado.
Características del alumnado	Alumnos no indígenas. Tres alumnos con discapacidad.
	



Centro Los Patitos	
Localidad	Municipalidad de Guatemala.
Descripción de la zona	Contexto urbano. Nivel socioeconómico de la localidad y familias muy bajo.
Edades de los alumnos	2 y 6 años. Matrícula total: 160 alumnos.
Características de la escuela	Infraestructura en muy buenas condiciones. Financiada por el programa de intervención social de la esposa del alcalde de Bogotá.
Características del alumnado	Alumnos en condiciones de vulnerabilidad extrema (condición para entrar en la escuela). La mayoría son hijos de trabajadoras del mercado. No hay alumnos con discapacidad. Hay alumnos indígenas y no indígenas.
	

Escuela Rural Justo Rufino	
Localidad	Municipio San Pedro Sacatepéquez. Departamento de Guatemala
Descripción de la zona	Localidad indígena de nivel socioeconómico medio. Contexto rural
Edades de los alumnos	5-15 años. (preprimaria, primaria y ciclo básico del nivel medio)
Características de la escuela	Escuela de grandes instalaciones.
Características del alumnado	Alumnos con discapacidad motora y discapacidad intelectual. Alumnos indígenas.
	


Escuela Dorisdell	
Localidad	Municipio San Pedro Sacatepéquez. Departamento de Guatemala.
Descripción de la zona	Localidad indígena. Contexto rural. Familias en contexto pobre o en extrema pobreza.
Edades de los alumnos	3- 15 años (preprimaria, primaria y ciclo básico del nivel medio).
Características de la escuela	Infraestructura precaria con módulos prefabricados de chapa y aluminio.
Características del alumnado	Matriculados dos niños con discapacidad visual y dos niños con discapacidad auditiva. Alumnos indígenas.








Escuela Rural Mixta N° 821 Cantón Agua Tibia	
Localidad	Municipalidad Palencia. Departamento Guatemala Ciudad.
Descripción de la zona	Localidad no indígena. Pobreza o extrema pobreza. Contexto urbano*.
Edades de los alumnos	5-15 años. (preprimaria, primaria y ciclo básico del nivel medio).
Características de la escuela	Infraestructura precaria.
Características del alumnado	Existencia de alumnos con problemas de lenguaje en preprimaria de los que el equipo directivo considera que puede ser debido a por problemas de malnutrición. Alumna con discapacidad motora.
 	
<p>* En Guatemala se considera contexto urbano por ser una población grande en comparación con otras comunidades pero en opinión de la investigadora se categorizaría como contexto rural.</p>	

Escuela Oficial Rural Mixta Cantum Pacum	
Localidad	Municipio San Lorenzo Suchitepequez. Departamento de Suchitepéquez.
Descripción de la zona	Comunidad indígena. Familias en extrema pobreza o pobreza.
Edades de los alumnos	5 años.
Características de la escuela	Escuelas de dimensión media-grande. Aulas espaciosas pero con gran volumen de alumnos.
Características del alumnado	Alumnos con discapacidad motora e intelectual. Alumnos indígenas.
 	


Centro de Desarrollo Infantil (CADI) Santo Tomás la Unión	
Localidad	Municipio Santo Tomás La Unión. Departamento de Suchitepéquez.
Descripción de la zona	Comunidad indígena. Familias en nivel de pobreza. Contexto rural.
Edades de los alumnos	1- 5 años
Características de la escuela	El equipo docente está constituido por una profesora, dos madres comunitarias, una persona en prácticas y una trabajadora social.
Características del alumnado	No hay niños con discapacidad. Niños indígenas.
	

Escuela Oficial Urbaca Mixta Enrique Gomez Carillo	
Localidad	San Juan la Laguna. Departamento de Sololá
Descripción de la zona	Comunidad indígena. Condición socioeconomica media. Contexto rural.
Edades de los alumnos	4-12 años (preprimario y primario).
Características de la escuela	Equipo docente compuesto por 21 profesores y una directora.
Características del alumnado	Alumnos indígenas. Matriculada una niña con discapacidad intelectual.
	

Escuela Irogama	
Localidad	Ciudad de Guatemala
Descripción de la zona	Contexto Urbano Condición socioeconomica alto.
Edades de los alumnos	3-6 años (preprimario)
Características de la escuela	Escuela privada. Infraestructura en buenas condiciones.
Características del alumnado	Matriculados alumnos con discapacidad.

Escuela Mis Pasitos	
Localidad	Ciudad de Guatemala
Descripción de la zona	Condición socioeconomicaalta. Contexto urbano.
Edades de los alumnos	3-6 años (preprimario).
Características de la escuela	Escuela privada. El equipo docente está compuesto por diez profesoras, tres niñeras y servicio de mantenimiento. Infraestructura en buenas condiciones.
Características del alumnado	No hay alumnos indígenas. Matriculada una alumna con discapacidad intelectual.



Escuelas de España

Prueba piloto


Escuela de Educación Especial Ponce de León http://ponceleon.org/inicio/	
Localidad	Madrid
Descripción de la zona	Ubicado en un barrio de Madrid de nivel socioeconómico medio-bajo con un porcentaje elevado de población inmigrante.
Edades de los alumnos	3 años–adultos (Educación infantil, primaria, secundaria, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Ciclo de grado medio y superior, centro ocupacional).
Características de la escuela	Centro preferente de alumnos sordos que cuenta con intérpretes de lengua de signos en las aulas. El profesorado está en permanente formación para la inclusión de alumnos con diferentes capacidades y específico alumnos sordos y oyentes.
Características del alumnado	Matriculados alumnos sordos y oyentes y alumnos con otro tipo de discapacidad. Alumnado inmigrante.

Aplicación

Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Ciudad de Jaén http://cp.ciudaddejaen.madrid.educa.madrid.org/	
Localidad	Madrid
Descripción de la zona	Ubicado en un barrio de Madrid de nivel socioeconómico medio-bajo con un porcentaje elevado de población inmigrante.
Edades de los alumnos	3- 12 años (educación infantil y primaria).
Características de la escuela	Centro preferente de alumnos con discapacidad motora caracterizado por una alta matrícula de alumnos inmigrantes. Proyecto Bilingüe. British Council.
Características del alumnado	Alumnos con discapacidad preferentemente motóricos. Alto porcentaje de alumnado inmigrante.



Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Azorín http://cp.ciudaddejaen.madrid.educa.madrid.org/	
Localidad	Madrid
Descripción de la zona	Ubicado en un barrio de Madrid de nivel socioeconómico medio-bajo con un porcentaje elevado de población inmigrante.
Edades de los alumnos	3- 12 años (educación infantil y primaria)
Características del alumnado	Alto porcentaje de alumnado inmigrante Alumnos con discapacidad.
	

Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) San Cristóbal (http://cp.sancristobal.madrid.educa.madrid.org/)	
Localidad	Madrid
Descripción de la zona	Ubicado en un barrio céntrico de nivel socioeconómico medio-alto.
Edades de los alumnos	3- 12 años (educación infantil y primaria)
Características de la escuela	Caracterizado por una alta matrícula de alumnos inmigrantes. Proyecto bilingüe.
Característica del alumnado	Alto porcentaje de alumnado inmigrante Alumnos con discapacidad.
	

Colegio Sagrado Corazón (www.madrid.corazonistas.com/)	
Localidad	Madrid
Descripción de la zona	Ubicado en un barrio céntrico de nivel socioeconómico alto.
Edades de los alumnos	3- 12 años (educación infantil y primaria)
Características de la escuela	Centro concertado*.
Características del alumnado	No existe alumnado inmigrante Alumnos con discapacidad.
<div>   </div>	
* Centros privados acogidos al régimen de conciertos legalmente establecido.	

ANEXO VI

ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Prueba Friedman

Items frecuencia elección

Frecuencia de elección en base al grupo cultural

Prueba Friedman

GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	247	3,09	,854	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	247	2,99	,872	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	247	2,99	,893	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	247	2,92	,927	1	4

Rango Promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,63
Jugar en el recreo con el niño negro	2,51
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,49
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,38

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar en casa al niño blanco	247	2,86	,844	1	4
Invitar a jugar en casa al niño negro	247	2,83	,840	1	4
Invitar a jugar en casa al niño con discapacidad	247	2,83	,843	1	4
Invitar a jugar en casa al niño indígena	247	2,87	,891	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,51
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,48
Invitar a jugar al niño negro	2,49
Invitar a jugar al niño indígena	2,52

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	247	2,99	,890	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	247	2,87	,904	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	247	2,93	,903	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	247	2,89	,922	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,61
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,39
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,54
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,47

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	246	3,05	,858	1	4
Sentarse al lado del niño negro	246	2,87	,919	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	246	2,96	,905	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	246	2,88	,893	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,67
Sentarse al lado del niño negro	2,43
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,51
Sentarse al lado del niño indígena	2,39

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	9,89	7,130	,305	13,428
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	0,20	,068	,959	,004

GRUPO CULTURAL= NEGROS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	62	3,27	,853	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	62	3,16	,909	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	62	3,10	,900	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	62	2,90	,918	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,65
Jugar en el recreo con el niño negro	2,65
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,49
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,21

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar en casa al niño blanco	62	2,76	,970	1	4
Invitar a jugar en casa al niño negro	62	2,71	,982	1	4
Invitar a jugar en casa al niño con discapacidad	62	2,87	,932	1	4
Invitar a jugar en casa al niño indígena	62	2,89	1,042	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar en casa al niño blanco	2,44
Invitar a jugar en casa al niño negro	2,46
Invitar a jugar en casa al niño con discapacidad	2,54
Invitar a jugar en casa al niño indígena	2,56

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	62	3,03	,886	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	62	2,95	,931	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	62	3,06	,866	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	62	2,77	,965	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,60
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,52
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,62
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,26

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado en clase del niño blanco	62	3,03	,940	1	4
Sentarse al lado en clase del niño negro	62	3,08	,963	1	4
Sentarse al lado en clase del niño con discapacidad	62	2,97	,991	1	4
Sentarse al lado en clase del niño indígena	62	2,77	1,015	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado en clase del niño blanco	2,56
Sentarse al lado en clase del niño negro	2,68
Sentarse al lado en clase del niño con discapacidad	2,46
Sentarse al lado en clase del niño indígena	2,31

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	9,910	5,126	,671	4,673
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,019	,163	,880	,197

GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	104	3,12	,767	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	104	3,12	,767	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	104	3,04	,812	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	104	3,07	,862	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,56
Jugar en el recreo con el niño negro	2,53
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,43
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,48

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
invitar a jugar en casa al niño blanco	104	2,95	,768	1	4
invitar a jugar en casa al niño negro	104	2,95	,907	1	4
invitar a jugar en casa al niño con discapacidad	104	3,01	,853	1	4
invitar a jugar en casa al niño indígena	104	2,89	,835	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar a casa al niño blanco	2,49
Invitar a jugar a casa al niño negro	2,55
Invitar a jugar a casa al niño con discapacidad	2,57
Invitar a jugar a casa al niño indígena	2,39

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	103	3,08	,737	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	103	3,01	,846	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	103	2,94	,765	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	103	2,94	,777	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,61
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,55
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,36
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,48

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
sentarse al lado en clase del niño blanco	105	2,97	,727	1	4
sentarse al lado en clase del niño negro	105	3,00	,844	1	4
sentarse al lado en clase del niño con discapacidad	105	2,97	,790	1	4
sentarse al lado en clase del niño indígena	105	2,94	,818	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,56
Sentarse al lado del niño negro	2,52
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,48
Sentarse al lado del niño indígena	2,44

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,483	4,430	3,048	1,054
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,686	,219	,384	,788

GRUPO CULTURAL= INMIGRANTES

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	58	3,16	1,023	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	58	3,07	,934	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	58	3,12	,975	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	58	3,16	,933	1	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,57
Jugar en el recreo con el niño negro	2,47
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,43
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,53

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar en casa al niño blanco	58	2,91	1,048	1	4
Invitar a jugar en casa al niño negro	58	2,86	,907	1	4
Invitar a jugar en casa al niño con discapacidad	58	3,09	,844	2	4
Invitar a jugar en casa al niño indígena	58	3,02	,964	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar a casa al niño blanco	2,49
Invitar a jugar a casa al niño negro	2,35
Invitar a jugar a casa al niño con discapacidad	2,59
Invitar a jugar a casa al niño indígena	2,56

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	59	3,08	,934	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	59	2,97	,909	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	59	3,08	,970	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	59	3,15	,887	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,54
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,36
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,50
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,59

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado en clase del niño blanco	59	3,17	,894	1	4
Sentarse al lado en clase del niño negro	59	3,07	,962	1	4
Sentarse al lado en clase del niño con discapacidad	59	3,29	,671	2	4
Sentarse al lado en clase del niño indígena	59	2,97	,946	1	4

	Rango Promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,57
Sentarse al lado del niño negro	2,49
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,65
Sentarse al lado del niño indígena	2,29

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	,745	1,675	2,177	4,396
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,863	,643	,537	,222

Frecuencia de elección en base a la edad

Prueba Friedman

EDAD = 4 AÑOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	124	2,88	,880	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	124	2,85	,871	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	124	2,79	,913	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	124	2,75	,942	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,56
Jugar en el recreo con el niño negro	2,57
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,43
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,44

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	123	2,73	,888	1	4
Invitar a jugar al niño negro	123	2,69	,870	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	123	2,82	,850	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	123	2,76	,950	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,49
Invitar a jugar al niño negro	2,39
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,57
Invitar a jugar al niño indígena	2,54

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	125	2,88	,912	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	125	2,68	,921	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	125	2,74	,917	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	125	2,70	,882	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,70
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,35
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,50
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,44

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	124	2,84	,830	1	4
Sentarse al lado del niño negro	124	2,73	,991	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	124	2,73	,875	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	124	2,73	,875	1	4

Rango promedio	
Sentarse al lado del niño blanco	2,64
Sentarse al lado del niño negro	2,44
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,47
Sentarse al lado del niño indígena	2,44

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,645	9,030	2,788	3,886
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,450	,029	,426	,274

EDAD = 6 AÑOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	182	3,14	,859	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	182	3,10	,886	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	182	3,08	,863	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	182	2,98	,901	1	4

Rango promedio	
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,60
Jugar en el recreo con el niño negro	2,56
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,51
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,33

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	182	2,93	,889	1	4
Invitar a jugar al niño negro	182	2,85	,889	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	182	2,96	,843	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	182	2,99	,892	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,51
Invitar a jugar al niño negro	2,44
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,52
Invitar a jugar al niño indígena	2,52

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	180	3,03	,884	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	180	2,91	,892	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	180	2,99	,878	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	180	2,94	,920	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,61
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,40
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,51
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,49

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	182	3,01	,867	1	4
Sentarse al lado del niño negro	182	2,94	,899	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	182	3,08	,834	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	182	2,88	,888	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,59
Sentarse al lado del niño negro	2,46
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,59
Sentarse al lado del niño indígena	2,36

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	9,962	4,500	,976	7,755
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,019	,212	,807	,051

EDAD = 8 AÑOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	165	3,30	,798	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	165	3,14	,811	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	165	3,16	,857	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	165	3,15	,874	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,65
Jugar en el recreo con el niño negro	2,46
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,45
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,44

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	166	2,92	,834	1	4
Invitar a jugar al niño negro	166	2,95	,876	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	166	2,91	,886	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	166	2,90	,885	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,48
Invitar a jugar al niño negro	2,59
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,49
Invitar a jugar al niño indígena	2,45

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	166	3,13	,788	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	166	3,13	,832	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	166	3,12	,815	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	166	3,07	,854	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,51
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,55
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,50
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,45

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	166	3,24	,795	1	4
Sentarse al lado del niño negro	166	3,14	,838	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	166	3,11	,870	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	166	3,02	,918	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,63
Sentarse al lado del niño negro	2,56
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,47
Sentarse al lado del niño indígena	2,34

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	6,563	,875	2,158	8,493
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,087	,832	,540	,037

Frecuencia de elección en base a la edad y al grupo cultural

Prueba Friedman

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	68	2,99	,819	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	68	2,87	,845	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	68	2,79	,873	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	68	2,78	,944	1	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,65
Jugar en el recreo con el niño negro	2,51
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,40
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,43

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	68	2,84	,822	1	4
Invitar a jugar al niño negro	68	2,78	,844	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	68	2,85	,833	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	68	2,87	,929	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,50
Invitar a jugar al niño negro	2,38
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,53
Invitar a jugar al niño indígena	2,59

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	68	2,88	,890	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	68	2,63	,896	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	68	2,79	,939	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	68	2,74	,891	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,69
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,25
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,61
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,45

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	67	2,90	,855	1	4
Sentarse al lado del niño negro	67	2,78	,997	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	67	2,72	,918	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	67	2,75	,823	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,66
Sentarse al lado del niño negro	2,48
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,47
Sentarse al lado del niño indígena	2,39

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	3,489	8,849	1,753	3,267
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,322	,031	,625	,352

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	14	3,21	,802	2	4
Jugar en el recreo con el niño negro	14	3,14	1,027	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	14	3,57	,646	2	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	14	2,79	1,122	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,39
Jugar en el recreo con el niño negro	2,61
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,93
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,07

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	14	2,36	1,082	1	4
Invitar a jugar al niño negro	14	2,29	,914	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	14	2,57	1,089	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	14	2,57	1,284	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,29
Invitar a jugar al niño negro	2,39
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,68
Invitar a jugar al niño indígena	2,64

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	14	2,86	1,027	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	14	2,64	1,151	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	14	2,71	,994	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	14	2,64	1,008	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,71
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,39
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,50
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,39

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,50
Sentarse al lado del niño negro	2,79
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,11
Sentarse al lado del niño indígena	2,61

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	6,039	,835	1,593	3,424
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,110	,841	,661	,331

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	24	2,58	,776	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	24	2,71	,806	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	24	2,50	,722	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	24	2,50	,834	1	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,54
Jugar en el recreo con el niño negro	2,65
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,33
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,48

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	24	2,79	,658	1	4
Invitar a jugar al niño negro	24	2,58	,881	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	24	2,54	,721	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	24	2,54	,779	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,75
Invitar a jugar al niño negro	2,44
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,38
Invitar a jugar al niño indígena	2,44

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	25	2,60	,764	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	25	2,52	,714	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	25	2,64	,810	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	25	2,60	,707	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,56
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,56
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,30
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,58

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	25	2,68	,690	1	4
Sentarse al lado del niño negro	25	2,40	,764	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	25	2,60	,707	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	25	2,64	,700	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,74
Sentarse al lado del niño negro	2,26
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,46
Sentarse al lado del niño indígena	2,54

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,427	1,446	3,228	3,313
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,699	,695	,358	,346

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	18	2,61	1,145	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	18	2,78	,943	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	18	2,56	1,149	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	18	2,94	,938	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,36
Jugar en el recreo con el niño negro	2,64
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,28
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,72

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	17	2,53	1,179	1	4
Invitar a jugar al niño negro	17	2,82	,883	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	17	3,29	,686	2	4
Invitar a jugar al niño indígena	17	2,82	,951	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,75
Invitar a jugar al niño negro	2,44
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,38
Invitar a jugar al niño indígena	2,44

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	18	3,28	1,018	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	18	2,94	,998	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	18	2,83	1,043	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	18	2,72	1,018	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,75
Invitar a jugar al niño negro	2,44
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,38
Invitar a jugar al niño indígena	2,44

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	18	2,89	,900	1	4
Sentarse al lado del niño negro	18	2,67	1,029	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	18	3,11	,583	2	4
Sentarse al lado del niño indígena	18	2,72	1,074	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,53
Sentarse al lado del niño negro	2,31
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,78
Sentarse al lado del niño indígena	2,39

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	3,513	5,221	6,190	2,862
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,319	,156	,103	,413

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	95	3,01	,917	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	95	3,01	,962	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	95	3,00	,923	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	95	2,89	,962	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,56
Jugar en el recreo con el niño negro	2,57
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,53
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,34

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	95	2,89	,928	1	4
Invitar a jugar al niño negro	95	2,76	,884	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	95	2,83	,871	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	95	2,88	,921	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,56
Invitar a jugar al niño negro	2,42
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,51
Invitar a jugar al niño indígena	2,52

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	95	3,04	,944	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	95	2,89	,962	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	95	2,89	,916	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	95	2,88	,988	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,68
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,41
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,46
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,45

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	95	2,97	,881	1	4
Sentarse al lado del niño negro	95	2,82	,922	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	95	3,02	,911	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	95	2,88	,921	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,61
Sentarse al lado del niño negro	2,38
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,59
Sentarse al lado del niño indígena	2,42

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	4,158	4,919	1,047	4,777
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,245	,178	,790	,189

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	26	3,46	,706	2	4
Jugar en el recreo con el niño negro	26	3,15	,834	2	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	26	2,96	,824	2	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	26	2,96	,720	2	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,92
Jugar en el recreo con el niño negro	2,58
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,33
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,17

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	26	3,00	,894	1	4
Invitar a jugar al niño negro	26	3,00	,894	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	26	3,04	,720	2	4
Invitar a jugar al niño indígena	26	3,19	,749	2	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,54
Invitar a jugar al niño negro	2,52
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,37
Invitar a jugar al niño indígena	2,58

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	26	3,08	,891	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	26	2,96	,774	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	26	3,19	,694	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	26	2,85	,925	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	26	3,19	,694	2	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,60
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,42
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,67
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,31

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	26	2,96	,958	1	4
Sentarse al lado del niño negro	26	3,00	,894	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	26	3,23	,765	2	4
Sentarse al lado del niño indígena	26	2,65	,892	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,48
Sentarse al lado del niño negro	2,60
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,79
Sentarse al lado del niño indígena	2,13

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	9,190	2,562	,745	6,203
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,027	,464	,863	,102

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	40	3,13	,686	2	4
Jugar en el recreo con el niño negro	40	3,20	,608	2	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	40	3,13	,757	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	40	3,05	,815	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,51
Jugar en el recreo con el niño negro	2,59
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,53
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,38

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	40	3,03	,698	1	4
Invitar a jugar al niño negro	40	3,05	,815	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	40	3,13	,757	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	40	3,03	,832	1	4

Rango promedio	
Invitar a jugar al niño blanco	2,45
Invitar a jugar al niño negro	2,54
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,60
Invitar a jugar al niño indígena	2,41

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	38	3,03	,636	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	38	2,89	,764	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	38	2,95	,769	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	38	2,97	,716	1	4

Rango promedio	
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,57
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,39
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,45
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,59

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño con discapacidad	40	2,95	,714	1	4
Sentarse al lado del niño negro	40	3,10	,778	2	4
Sentarse al lado del niño blanco	40	3,03	,698	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	40	2,95	,749	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,60
Sentarse al lado del niño negro	2,59
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,43
Sentarse al lado del niño indígena	2,39

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,520	1,328	1,240	1,949
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,678	,723	,744	,583

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	21	3,33	,966	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	21	3,24	1,044	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	21	3,48	,750	2	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	21	3,29	,956	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,60
Jugar en el recreo con el niño negro	2,40
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,60
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,40

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	21	2,86	1,062	1	4
Invitar a jugar al niño negro	21	2,71	1,007	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	21	3,14	,964	2	4
Invitar a jugar al niño indígena	21	3,14	1,014	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,36
Invitar a jugar al niño negro	2,26
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,67
Invitar a jugar al niño indígena	2,71

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	21	2,95	1,024	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	21	2,95	,973	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	21	3,24	1,044	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	21	3,29	,902	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,36
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,36
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,60
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,69

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	21	3,24	,995	1	4
Sentarse al lado del niño negro	21	3,10	,995	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	21	3,43	,676	2	4
Sentarse al lado del niño indígena	21	3,05	,973	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,62
Sentarse al lado del niño negro	2,43
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,62
Sentarse al lado del niño indígena	2,33

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,000	1,824	3,244	1,276
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	0,801	,59	,356	,735

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	84	3,25	,790	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	84	3,06	,782	2	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	84	3,14	,852	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	84	3,07	,861	1	4

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	84	2,85	,768	2	4
Invitar a jugar al niño negro	84	2,94	,782	2	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	84	2,81	,828	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	84	2,87	,833	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,45
Invitar a jugar al niño negro	2,64
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,42
Invitar a jugar al niño indígena	2,48

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	84	3,01	,829	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	84	3,05	,805	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	84	3,07	,847	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	84	3,04	,857	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,45
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,48
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,56
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,51

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	84	3,27	,797	1	4
Sentarse al lado del niño negro	84	3,01	,843	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	84	3,07	,861	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	84	2,99	,912	1	4

Rango promedio	
Sentarse al lado del niño blanco	2,74
Sentarse al lado del niño negro	2,45
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,45
Sentarse al lado del niño indígena	2,35

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	5,744	,563	2,782	8,024
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,125	,905	,426	,046

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	22	3,09	1,019	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	22	3,18	,958	2	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	22	2,95	1,046	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	22	2,91	1,019	1	4

Rango promedio	
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,50
Jugar en el recreo con el niño negro	2,75
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,41
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,34

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	22	2,73	,935	1	4
Invitar a jugar al niño negro	22	2,64	1,049	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	22	2,86	1,037	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	22	2,73	1,120	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,43
Invitar a jugar al niño negro	2,43
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,66
Invitar a jugar al niño indígena	2,48

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	22	3,09	,811	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	22	3,14	,941	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	22	3,14	,941	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	22	2,77	1,020	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,52
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,73
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,64
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,11

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	22	3,27	,935	1	4
Sentarse al lado del niño negro	22	3,14	,941	2	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	22	2,91	1,065	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	22	2,86	1,082	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,68
Sentarse al lado del niño negro	2,70
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,30
Sentarse al lado del niño indígena	2,32

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	3,402	4,347	,936	3,321
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,334	,226	,817	,345

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	40	3,43	,675	2	4
Jugar en el recreo con el niño negro	40	3,28	,816	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	40	3,28	,784	2	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	40	3,43	,747	2	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,61
Jugar en el recreo con el niño negro	2,41
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,39
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,59

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	40	2,98	,891	1	4
Invitar a jugar al niño negro	40	3,08	,971	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	40	3,18	,931	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	40	2,98	,832	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,36
Invitar a jugar al niño negro	2,64
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,66
Invitar a jugar al niño indígena	2,34

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	40	3,43	,636	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	40	3,35	,834	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	40	3,20	,687	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	40	3,13	,822	2	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,68
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,70
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,31
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,31

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	40	3,10	,744	2	4
Sentarse al lado del niño negro	40	3,28	,784	2	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	40	3,23	,832	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	40	3,13	,911	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,40
Sentarse al lado del niño negro	2,63
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,55
Sentarse al lado del niño indígena	2,43

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,393	7,434	4,943	1,679
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,495	,059	,176	,642

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	19	3,47	,772	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	19	3,16	,765	2	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	19	3,26	,806	2	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	19	3,21	,918	1	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,74
Jugar en el recreo con el niño negro	2,39
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,39
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,47

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	20	3,30	,801	2	4
Invitar a jugar al niño negro	20	3,05	,826	2	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	20	2,85	,813	2	4
Invitar a jugar al niño indígena	20	3,05	,945	2	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,85
Invitar a jugar al niño negro	2,43
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,23
Invitar a jugar al niño indígena	2,50

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	20	3,05	,759	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	20	3,00	,795	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	20	3,15	,813	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	20	3,40	,598	2	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,38
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,33
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,50
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,80

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	20	3,35	,745	2	4
Sentarse al lado del niño negro	20	3,40	,754	2	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	20	3,30	,733	2	4
Sentarse al lado del niño indígena	20	3,10	,788	2	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,55
Sentarse al lado del niño negro	2,73
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,58
Sentarse al lado del niño indígena	2,15

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,402	2,496	4,252	3,295
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,705	,476	,235	,348

Frecuencia de elección en base al género

Prueba Friedman

GÉNERO = GRUPO MASCULINO

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	230	3,09	,889	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	230	3,00	,864	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	230	3,00	,923	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	230	2,86	,929	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,65
Jugar en el recreo con el niño negro	2,56
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,49
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,30

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	230	2,83	,869	1	4
Invitar a jugar al niño negro	230	2,78	,871	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	230	2,78	,876	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	230	2,85	,946	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,51
Invitar a jugar al niño negro	2,48
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,44
Invitar a jugar al niño indígena	2,57

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	228	2,98	,863	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	228	2,87	,886	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	228	2,85	,912	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	228	2,86	,930	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,64
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,47
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,43
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,46

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	229	3,00	,856	1	4
Sentarse al lado del niño negro	229	2,89	,937	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	229	2,88	,933	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	229	2,73	,911	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,69
Sentarse al lado del niño negro	2,50
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,50
Sentarse al lado del niño indígena	2,30

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	19,006	6,891	2,258	20,172
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,075	,521	,000

GÉNERO= GRUPO FEMENINO

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	241	3,07	,849	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	241	3,09	,861	1	4
Jugar en el recreo con el niño blanco	241	3,16	,827	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	241	3,10	,887	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,44
Jugar en el recreo con el niño negro	2,49
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,58
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,49

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño con discapacidad	241	3,03	,829	1	4
Invitar a jugar al niño negro	241	2,90	,892	1	4
Invitar a jugar al niño blanco	241	2,92	,874	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	241	2,94	,869	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,61
Invitar a jugar al niño negro	2,48
Invitar a jugar al niño blanco	2,47
Invitar a jugar al niño indígena	2,44

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	243	3,08	,832	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	243	2,98	,902	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	243	3,07	,862	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	243	2,98	,862	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,58
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,41
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,55
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,46

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	243	3,08	,832	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	243	2,98	,902	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	243	3,07	,862	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	243	2,98	,862	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,58
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,41
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,55
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,46

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño con discapacidad	243	3,12	,791	1	4
Sentarse al lado del niño negro	243	3,01	,893	1	4
Sentarse al lado del niño blanco	243	3,09	,836	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	243	3,05	,864	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,53
Sentarse al lado del niño negro	2,48
Sentarse al lado del niño blanco	2,55
Sentarse al lado del niño indígena	2,45

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,750	5,124	4,514	1,727
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,432	,163	,211	,631

Frecuencia de elección en base al cruce del género y el grupo cultural

Prueba Friedman

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	125	3,05	,906	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	125	2,92	,885	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	125	2,94	,940	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	125	2,77	,977	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,69
Jugar en el recreo con el niño negro	2,55
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,49
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,28

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	125	2,78	,860	1	4
Invitar a jugar al niño negro	125	2,79	,855	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	125	2,70	,880	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	125	2,78	,941	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,50
Invitar a jugar al niño negro	2,55
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,42
Invitar a jugar al niño indígena	2,53

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	125	2,99	,884	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	125	2,79	,883	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	125	2,78	,980	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	125	2,81	,998	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,72
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,40
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,42
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,47

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	124	3,01	,870	1	4
Sentarse al lado del niño negro	124	2,79	,965	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	124	2,83	,969	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	124	2,65	,930	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,77
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,52
Sentarse al lado del niño negro	2,46
Sentarse al lado del niño indígena	2,26

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	14,418	8,720	1,526	19,404
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,002	,033	,676	,000

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	33	3,24	,902	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	33	3,03	,951	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	33	3,06	,933	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	33	2,88	,960	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,67
Jugar en el recreo con el niño negro	2,59
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,50
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,24

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	33	2,82	,882	1	4
Invitar a jugar al niño negro	33	2,67	,990	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	33	2,76	,902	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	33	3,03	1,015	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,47
Invitar a jugar al niño negro	2,42
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,39
Invitar a jugar al niño indígena	2,71

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	33	2,88	,960	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	33	2,94	,933	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	33	2,97	,810	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	33	2,67	,957	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,55
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,64
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,61
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,21

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	33	2,85	1,004	1	4
Sentarse al lado del niño negro	33	3,00	1,031	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	33	2,91	1,011	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	33	2,67	,990	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,50
Sentarse al lado del niño negro	2,67
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,53
Sentarse al lado del niño indígena	2,30

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	3,959	3,555	1,986	2,262
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,266	,314	,575	,520

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	46	3,02	,774	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	46	3,09	,755	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	46	2,91	,865	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	46	2,87	,833	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,55
Jugar en el recreo con el niño negro	2,63
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,43
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,38

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	46	2,83	,797	1	4
Invitar a jugar al niño negro	46	2,78	,892	1	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	46	2,89	,849	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	46	2,72	,886	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño blanco	2,52
Invitar a jugar al niño negro	2,49
Invitar a jugar al niño indígena	2,42
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,57

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	44	2,95	,776	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	44	2,86	,878	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	44	2,84	,713	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	44	2,86	,765	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,63
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,50
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,34
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,53

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	46	3,07	,742	1	4
Sentarse al lado del niño negro	46	2,89	,849	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	46	2,78	,867	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	46	2,93	,800	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño blanco	2,78
Sentarse al lado del niño negro	2,41
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,32
Sentarse al lado del niño indígena	2,49

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,521	2,340	,665	6,928
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,472	,505	,881	,074

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño blanco	26	3,23	,992	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	26	3,23	,815	1	4
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	26	3,35	,892	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	26	3,27	,724	2	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño blanco	2,58
Jugar en el recreo con el niño negro	2,46
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,60
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,37

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño blanco	26	3,08	1,017	1	4
Invitar a jugar al niño negro	26	2,85	,784	2	4
Invitar a jugar al niño con discapacidad	26	2,96	,871	2	4
Invitar a jugar al niño indígena	26	3,23	,908	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño blanco	2,63
Invitar a jugar al niño negro	2,21
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,37
Invitar a jugar al niño indígena	2,79

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	26	3,08	,796	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	26	3,15	,834	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	26	3,04	,999	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	26	3,31	,679	2	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,44
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,52
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad	2,38
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,65

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño blanco	26	3,08	,796	1	4
Sentarse al lado del niño negro	26	3,23	,765	1	4
Sentarse al lado del niño con discapacidad	26	3,23	,710	2	4
Sentarse al lado del niño indígena	26	2,85	,881	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño blanco	2,42
Sentarse al lado del niño negro	2,67
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,73
Sentarse al lado del niño indígena	2,17

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,037	1,031	5,408	5,300
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,792	,794	,144	,151

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = BLANCAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	122	3,05	,842	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	122	3,06	,856	1	4
Jugar en el recreo con el niño blanco	122	3,12	,799	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	122	3,08	,849	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,48
Jugar en el recreo con el niño negro	2,46
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,57
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,48

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño con discapacidad	122	2,96	,786	1	4
Invitar a jugar al niño negro	122	2,86	,826	1	4
Invitar a jugar al niño blanco	122	2,95	,822	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	122	2,98	,828	1	4

Rango promedio	
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,55
Invitar a jugar al niño negro	2,42
Invitar a jugar al niño blanco	2,52
Invitar a jugar al niño indígena	2,52

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	122	3,07	,794	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	122	2,96	,922	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	122	2,98	,900	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	122	2,98	,833	1	4

Rango promedio	
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	2,66
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,37
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,49
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,48

Estadísticos descriptivos					
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño con discapacidad	122	3,08	,819	1	4
Sentarse al lado del niño negro	122	2,96	,866	1	4
Sentarse al lado del niño blanco	122	3,10	,847	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	122	3,12	,788	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,50
Sentarse al lado del niño negro	2,40
Sentarse al lado del niño blanco	2,57
Sentarse al lado del niño indígena	2,52

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,042	5,893	1,263	2,191
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,791	,117	,738	,534

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = NEGRAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	29	3,14	,875	2	4
Jugar en el recreo con el niño negro	29	3,31	,850	2	4
Jugar en el recreo con el niño blanco	29	3,31	,806	2	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	29	2,93	,884	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,48
Jugar en el recreo con el niño negro	2,71
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,64
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,17

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño con discapacidad	29	3,00	,964	1	4
Invitar a jugar al niño negro	29	2,76	,988	1	4
Invitar a jugar al niño blanco	29	2,69	1,072	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	29	2,72	1,066	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,71
Invitar a jugar al niño negro	2,50
Invitar a jugar al niño blanco	2,41
Invitar a jugar al niño indígena	2,38

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	29	3,17	,928	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	29	2,97	,944	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	29	3,21	,774	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	29	2,90	,976	1	4

Rango promedio

Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	2,64
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,40
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,66
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,31

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño con discapacidad	29	3,03	,981	1	4
Sentarse al lado del niño negro	29	3,17	,889	1	4
Sentarse al lado del niño blanco	29	3,24	,830	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	29	2,90	1,047	1	4

Rango promedio

Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,38
Sentarse al lado del niño negro	2,69
Sentarse al lado del niño blanco	2,62
Sentarse al lado del niño indígena	2,31

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,042	2,779	1,263	3,018
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,791	,427	,738	,389

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	58	3,14	,760	2	4
Jugar en el recreo con el niño negro	58	3,14	,782	1	4
Jugar en el recreo con el niño blanco	58	3,19	,760	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	58	3,22	,859	1	4

Rango promedio

Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,42
Jugar en el recreo con el niño negro	2,46
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,56
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,56

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño con discapacidad	58	3,10	,852	1	4
Invitar a jugar al niño negro	58	3,09	,904	1	4
Invitar a jugar al niño blanco	58	3,05	,736	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	58	3,03	,772	1	4

Rango promedio

Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,58
Invitar a jugar al niño negro	2,60
Invitar a jugar al niño blanco	2,46
Invitar a jugar al niño indígena	2,36

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	59	3,02	,799	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	59	3,12	,811	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	59	3,17	,699	2	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	59	3,00	,788	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	2,37
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,59
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,59
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,44

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño con discapacidad	59	3,12	,697	2	4
Sentarse al lado del niño negro	59	3,08	,836	1	4
Sentarse al lado del niño blanco	59	2,90	,712	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	59	2,95	,839	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,61
Sentarse al lado del niño negro	2,61
Sentarse al lado del niño blanco	2,38
Sentarse al lado del niño indígena	2,40

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	1,249	2,706	3,272	3,619
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,741	,439	,352	,306

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	32	2,94	1,014	1	4
Jugar en el recreo con el niño negro	32	2,94	1,014	1	4
Jugar en el recreo con el niño blanco	32	3,09	1,058	1	4
Jugar en el recreo con el niño indígena	32	3,06	1,076	1	4

	Rango promedio
Jugar en el recreo con el niño con discapacidad	2,30
Jugar en el recreo con el niño negro	2,48
Jugar en el recreo con el niño blanco	2,56
Jugar en el recreo con el niño indígena	2,66

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Invitar a jugar al niño con discapacidad	32	3,19	,821	2	4
Invitar a jugar al niño negro	32	2,88	1,008	1	4
Invitar a jugar al niño blanco	32	2,78	1,070	1	4
Invitar a jugar al niño indígena	32	2,84	,987	1	4

	Rango promedio
Invitar a jugar al niño con discapacidad	2,78
Invitar a jugar al niño negro	2,47
Invitar a jugar al niño blanco	2,38
Invitar a jugar al niño indígena	2,38

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	33	3,12	,960	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño negro	33	2,82	,950	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	33	3,09	1,042	1	4
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	33	3,03	1,015	1	4

	Rango promedio
Trabajar juntos en clase con el niño con discapacidad.	2,59
Trabajar juntos en clase con el niño negro	2,24
Trabajar juntos en clase con el niño blanco	2,62
Trabajar juntos en clase con el niño indígena	2,55

	Estadísticos descriptivos				
	N	Media	Desviación típica	Mínimo	Máximo
Sentarse al lado del niño con discapacidad	33	3,33	,645	2	4
Sentarse al lado del niño negro	33	2,94	1,088	1	4
Sentarse al lado del niño blanco	33	3,24	,969	1	4
Sentarse al lado del niño indígena	33	3,06	,998	1	4

	Rango promedio
Sentarse al lado del niño con discapacidad	2,59
Sentarse al lado del niño negro	2,35
Sentarse al lado del niño blanco	2,68
Sentarse al lado del niño indígena	2,38

	Estadísticos de contraste			
	jugar en el recreo	trabajar juntos en clase	invitar a jugar en casa	sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,715	2,985	4,145	2,633
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,438	,394	,246	,452

Prueba chi-cuadrado

Items orden de preferencia

Diferencias en primera elección en base al grupo cultural

Prueba Chi-cuadrado

GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	96	62,3	33,8
niño negro	49	62,3	-13,3
niño discapacidad motora	39	62,3	-23,3
niño indígena	65	62,3	2,8
Total	249		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	82	62,3	19,8
niño negro	45	62,3	-17,3
niño discapacidad motora	49	62,3	-13,3
niño indígena	73	62,3	10,8
Total	249		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	79	62,5	16,5
niño negro	47	62,5	-15,5
niño discapacidad motora	49	62,5	-13,5
niño indígena	75	62,5	12,5
Total	250		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	76	62,5	13,5
niño negro	55	62,5	-7,5
niño discapacidad motora	52	62,5	-10,5
niño indígena	67	62,5	4,5
Total	250		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	29,924 ^a	5,904 ^b	15,723 ^a	13,616 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,116	,001	,003

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 62,3.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 62,5

GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	23	15,8	7,3
niño negro	12	15,8	-3,8
niño discapacidad motora	15	15,8	-,8
niño indígena	13	15,8	-2,8
Total	63		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	18	15,5	2,5
niño negro	11	15,5	-4,5
niño discapacidad motora	19	15,5	3,5
niño indígena	14	15,5	-1,5
Total	62		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	22	15,5	6,5
niño negro	11	15,5	-4,5
niño discapacidad motora	19	15,5	3,5
niño indígena	10	15,5	-5,5
Total	62		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	14	15,5	-1,5
niño negro	12	15,5	-3,5
niño discapacidad motora	20	15,5	4,5
niño indígena	16	15,5	,5
Total	62		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	4,746 ^a	6,774 ^b	2,645 ^b	2,258 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,191	,079	,450	,521

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,8.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,5.

GRUPO CULTURAL = INDÍGENAS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	54	26,8	27,3
niño negro	19	26,8	-7,8
niño discapacidad motora	8	26,8	-18,8
niño indígena	26	26,8	-,8
Total	107		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	43	26,8	16,3
niño negro	25	26,8	-1,8
niño discapacidad motora	16	26,8	-10,8
niño indígena	23	26,8	-3,8
Total	107		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	51	26,8	24,3
niño negro	21	26,8	-5,8
niño discapacidad motora	12	26,8	-14,8
niño indígena	23	26,8	-3,8
Total	107		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	51	26,8	24,3
niño negro	16	26,8	-10,8
niño discapacidad motora	11	26,8	-15,8
niño indígena	29	26,8	2,3
Total	107		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	43,168 ^a	31,879 ^a	14,832 ^a	35,766 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,000	,002	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 26,8.

GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	20	15,3	4,8
Niño negro	9	15,3	-6,3
niño discapacidad motora	17	15,3	1,8
niño indígena	15	15,3	-,3
Total	61		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	17	15,0	2,0
niño negro	10	15,0	-5,0
niño discapacidad motora	16	15,0	1,0
niño indígena	17	15,0	2,0
Total	60		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	17	15,3	1,8
niño negro	12	15,3	-3,3
niño discapacidad motora	20	15,3	4,8
niño indígena	12	15,3	-3,3
Total	61		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	13	15,0	-2,0
niño negro	15	15,0	,0
niño discapacidad motora	18	15,0	3,0
niño indígena	14	15,0	-1,0
Total	60		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	4,246 ^a	3,066 ^a	2,267 ^b	,933 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,236	,382	,519	,817

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,3.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,0.

EDAD = 4 AÑOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	41	32,0	9,0
niño negro	35	32,0	3,0
niño discapacidad motora	30	32,0	-2,0
niño indígena	22	32,0	-10,0
Total	128		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	34	31,3	2,8
niño negro	23	31,3	-8,3
niño discapacidad motora	29	31,3	-2,3
niño indígena	39	31,3	7,8
Total	125		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	37	31,8	5,3
niño negro	35	31,8	3,3
niño discapacidad motora	32	31,8	,3
niño indígena	23	31,8	-8,8
Total	127		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	35	31,5	3,5
niño negro	25	31,5	-6,5
niño discapacidad motora	38	31,5	6,5
niño indígena	28	31,5	-3,5
Total	126		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	6,063 ^a	3,614 ^b	4,504 ^c	3,460 ^d
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,109	,306	,212	,326

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 32,0.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,8.

c. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,3.

d. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,5.

EDAD = 6 AÑOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	70	46,0	24,0
niño negro	26	46,0	-20,0
niño discapacidad motora	37	46,0	-9,0
niño indígena	51	46,0	5,0
Total	184		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	51	46,0	5,0
niño negro	35	46,0	-11,0
niño discapacidad motora	49	46,0	3,0
niño indígena	49	46,0	3,0
Total	184		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	61	46,0	15,0
niño negro	40	46,0	-6,0
niño discapacidad motora	37	46,0	-9,0
niño indígena	46	46,0	,0
Total	184		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	52	46,0	6,0
niño negro	34	46,0	-12,0
niño discapacidad motora	39	46,0	-7,0
niño indígena	59	46,0	13,0
Total	184		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	23,522 ^a	7,435 ^a	3,565 ^a	8,652 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,059	,312	,034

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 46,0.

EDAD = 8 AÑOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	82	42,0	40,0
niño negro	28	42,0	-14,0
niño discapacidad motora	12	42,0	-30,0
niño indígena	46	42,0	4,0
Total	168		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	75	42,3	32,8
niño negro	33	42,3	-9,3
niño discapacidad motora	22	42,3	-20,3
niño indígena	39	42,3	-3,3
Total	169		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	68	42,3	25,8
Niño negro	24	42,3	-18,3
niño discapacidad motora	34	42,3	-8,3
niño indígena	43	42,3	,8
Total	169		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	70	42,3	27,8
niño negro	31	42,3	-11,3
niño discapacidad motora	21	42,3	-21,3
niño indígena	47	42,3	4,8
Total	169		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	PRIMCASA Primero para invitar a jugar en casa	PRIMCLASE Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	64,571 ^a	25,201 ^b	37,367 ^b	32,444 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,000	,000	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 42,0.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 42,3.

Diferencias en primera elección cruzando edad y grupo cultural

Prueba chi-cuadrado

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	21	17,5	3,5
niño negro	23	17,5	5,5
niño discapacidad motora	19	17,5	1,5
niño indígena	7	17,5	-10,5
Total	70		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	19	17,3	1,8
niño negro	14	17,3	-3,3
niño discapacidad motora	17	17,3	-,3
niño indígena	19	17,3	1,8
Total	69		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	18	17,5	,5
niño negro	18	17,5	,5
niño discapacidad motora	19	17,5	1,5
niño indígena	15	17,5	-2,5
Total	70		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	19	17,5	1,5
niño negro	12	17,5	-5,5
niño discapacidad motora	21	17,5	3,5
niño indígena	18	17,5	,5
Total	70		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	8,857 ^a	,514 ^a	,971 ^b	2,571 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,031	,916	,808	,463

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 17,5.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 17,3.

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	6	3,5	2,5
niño negro	3	3,5	-,5
niño discapacidad motora	3	3,5	-,5
niño indígena	2	3,5	-1,5
Total	14		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	2	3,3	-1,3
niño negro	3	3,3	-,3
niño discapacidad motora	3	3,3	-,3
niño indígena	5	3,3	1,8
Total	13		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	5	3,3	1,8
niño negro	5	3,3	1,8
niño discapacidad motora	1	3,3	-2,3
niño indígena	2	3,3	-1,3
Total	13		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	5	4,3	,7
niño negro	2	4,3	-2,3
niño discapacidad motora	6	4,3	1,7
niño indígena	13		
Total			

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,571 ^a	3,923 ^b	1,462 ^b	2,000 ^c
gl	3	3	3	2
Sig. asintót.	,463	,270	,691	,368

a. 4 casillas (100,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3,5.

b. 4 casillas (100,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 3,3.

c. 3 casillas (100,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 4,3.

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INDIGENAS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	6,5	3,5
niño negro	5	6,5	-1,5
niño discapacidad motora	3	6,5	-3,5
niño indígena	8	6,5	1,5
Total	26		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	6,5	3,5
niño negro	5	6,5	-1,5
niño discapacidad motora	5	6,5	-1,5
niño indígena	6	6,5	-,5
Total	26		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	6,5	3,5
niño negro	7	6,5	,5
niño discapacidad motora	5	6,5	-1,5
niño indígena	4	6,5	-2,5
Total	26		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	9	6,5	2,5
niño negro	5	6,5	-1,5
niño discapacidad motora	6	6,5	-,5
niño indígena	6	6,5	-,5
Total	26		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	4,462 ^a	3,231 ^a	2,615 ^a	1,385 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,216	,357	,455	,709

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,5.

EDAD = 4 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	4	4,5	-,5
niño negro	4	4,5	-,5
niño discapacidad motora	5	4,5	,5
niño indígena	5	4,5	,5
Total	18		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	3	4,3	-1,3
niño negro	1	4,3	-3,3
niño discapacidad motora	4	4,3	-,3
niño indígena	9	4,3	4,8
Total	17		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	4	4,5	-,5
niño negro	5	4,5	,5
niño discapacidad motora	7	4,5	2,5
niño indígena	2	4,5	-2,5
Total	18		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	2	4,3	-2,3
niño negro	6	4,3	1,8
niño discapacidad motora	5	4,3	,8
niño indígena	4	4,3	-,3
Total	17		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	,222 ^a	2,889 ^a	8,176 ^b	2,059 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,974	,409	,043	,560

a. 4 casillas (100,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 4,5.

b. 4 casillas (100,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 4,3.

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	39	23,8	15,3
niño negro	15	23,8	-8,8
niño discapacidad motora	14	23,8	-9,8
niño indígena	27	23,8	3,3
Total	95		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	26	23,8	2,3
niño negro	17	23,8	-6,8
niño discapacidad motora	23	23,8	-,8
niño indígena	29	23,8	5,3
Total	95		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	31	23,8	7,3
niño negro	26	23,8	2,3
niño discapacidad motora	17	23,8	-6,8
niño indígena	21	23,8	-2,8
Total	95		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	29	23,8	5,3
niño negro	18	23,8	-5,8
niño discapacidad motora	19	23,8	-4,8
niño indígena	29	23,8	5,3
Total	95		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	17,463 ^a	4,663 ^a	3,316 ^a	4,663 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,001	,198	,345	,198

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 23,8.

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	9	6,5	2,5
niño negro	1	6,5	-5,5
niño discapacidad motora	9	6,5	2,5
niño indígena	7	6,5	,5
Total	26		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	6	6,5	-,5
niño negro	5	6,5	-1,5
niño discapacidad motora	11	6,5	4,5
niño indígena	4	6,5	-2,5
Total	26		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	9	6,5	2,5
niño negro	2	6,5	-4,5
niño discapacidad motora	10	6,5	3,5
niño indígena	5	6,5	-1,5
Total	26		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	2	6,5	-4,5
niño negro	4	6,5	-2,5
niño discapacidad motora	9	6,5	2,5
niño indígena	11	6,5	4,5
Total	26		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	6,615 ^a	6,308 ^a	4,462 ^a	8,154 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,085	,098	,216	,043

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,5.

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INDIGENAS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	17	10,3	6,8
niño negro	8	10,3	-2,3
niño discapacidad motora	4	10,3	-6,3
niño indígena	12	10,3	1,8
Total	41		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	13	10,3	2,8
niño negro	9	10,3	-1,3
niño discapacidad motora	9	10,3	-1,3
niño indígena	10	10,3	-,3
Total	41		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	14	10,3	3,8
niño negro	9	10,3	-1,3
niño discapacidad motora	4	10,3	-6,3
niño indígena	14	10,3	3,8
Total	41		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	17	10,3	6,8
niño negro	8	10,3	-2,3
niño discapacidad motora	3	10,3	-7,3
niño indígena	13	10,3	2,8
Total	41		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	9,049 ^a	6,707 ^a	1,049 ^a	10,805 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,029	,082	,789	,013

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 10,3.

EDAD = 6 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	5	5,5	-,5
niño negro	2	5,5	-3,5
niño discapacidad motora	10	5,5	4,5
niño indígena	5	5,5	-,5
Total	22		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	6	5,5	,5
niño negro	4	5,5	-1,5
niño discapacidad motora	6	5,5	,5
niño indígena	6	5,5	,5
Total	22		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	7	5,5	1,5
niño negro	3	5,5	-2,5
niño discapacidad motora	6	5,5	,5
niño indígena	6	5,5	,5
Total	22		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	4	5,5	-1,5
niño negro	4	5,5	-1,5
niño discapacidad motora	8	5,5	2,5
niño indígena	6	5,5	,5
Total	22		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	6,000 ^a	1,636 ^a	,545 ^a	2,000 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,112	,651	,909	,572

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 5,5.

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	36	21,0	15,0
niño negro	11	21,0	-10,0
niño discapacidad motora	6	21,0	-15,0
niño indígena	31	21,0	10,0
Total	84		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	37	21,3	15,8
niño negro	14	21,3	-7,3
niño discapacidad motora	9	21,3	-12,3
niño indígena	25	21,3	3,8
Total	85		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	27	21,3	5,8
niño negro	11	21,3	-10,3
niño discapacidad motora	16	21,3	-5,3
niño indígena	31	21,3	9,8
Total	85		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	31	21,3	9,8
niño negro	17	21,3	-4,3
niño discapacidad motora	9	21,3	-12,3
niño indígena	28	21,3	6,8
Total	85		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	30,952 ^a	12,271 ^b	21,871 ^b	14,529 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,007	,000	,002

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 21,0.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 21,3.

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	8	5,8	2,3
niño negro	8	5,8	2,3
niño discapacidad motora	3	5,8	-2,8
niño indígena	4	5,8	-1,8
Total	23		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	5,8	4,3
niño negro	3	5,8	-2,8
niño discapacidad motora	5	5,8	-,8
niño indígena	5	5,8	-,8
Total	23		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	8	5,8	2,3
niño negro	4	5,8	-1,8
niño discapacidad motora	8	5,8	2,3
niño indígena	3	5,8	-2,8
Total	23		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	7	5,8	1,3
niño negro	6	5,8	,3
niño discapacidad motora	5	5,8	-,8
niño indígena	5	5,8	-,8
Total	23		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	3,609 ^a	3,609 ^a	4,652 ^a	,478 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,307	,307	,199	,924

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 5,8.

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INDIGENAS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	27	10,0	17,0
niño negro	6	10,0	-4,0
niño discapacidad motora	1	10,0	-9,0
niño indígena	6	10,0	-4,0
Total	40		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	20	10,0	10,0
niño negro	11	10,0	1,0
niño discapacidad motora	2	10,0	-8,0
niño indígena	7	10,0	-3,0
Total	40		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	27	10,0	17,0
niño negro	5	10,0	-5,0
niño discapacidad motora	3	10,0	-7,0
niño indígena	5	10,0	-5,0
Total	40		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	25	10,0	15,0
niño negro	3	10,0	-7,0
niño discapacidad motora	2	10,0	-8,0
niño indígena	10	10,0	,0
Total	40		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	40,200 ^a	38,800 ^a	17,400 ^a	33,800 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,000	,001	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 10,0.

EDAD = 8 AÑOS, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	11	5,3	5,8
niño negro	3	5,3	-2,3
niño discapacidad motora	2	5,3	-3,3
niño indígena	5	5,3	-,3
Total	21		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	8	5,3	2,8
niño negro	5	5,3	-,3
niño discapacidad motora	6	5,3	,8
niño indígena	2	5,3	-3,3
Total	21		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	6	5,3	,8
niño negro	4	5,3	-1,3
niño discapacidad motora	7	5,3	1,8
niño indígena	4	5,3	-1,3
Total	21		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	7	5,3	1,8
niño negro	5	5,3	-,3
niño discapacidad motora	5	5,3	-,3
niño indígena	4	5,3	-1,3
Total	21		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	9,286 ^a	1,286 ^a	3,571 ^a	,905 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,026	,733	,312	,824

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 5,3.

Diferencias en primera elección en base al género

Prueba chi-cuadrado

GÉNERO = MASCULINO

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	101	57,8	43,3
niño negro	50	57,8	-7,8
niño discapacidad motora	38	57,8	-19,8
niño indígena	42	57,8	-15,8
Total	231		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	87	57,8	29,3
niño negro	50	57,8	-7,8
niño discapacidad motora	45	57,8	-12,8
niño indígena	49	57,8	-8,8
Total	231		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	79	58,0	21,0
niño negro	59	58,0	1,0
niño discapacidad motora	50	58,0	-8,0
niño indígena	44	58,0	-14,0
Total	232		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	82	57,8	24,3
niño negro	51	57,8	-6,8
niño discapacidad motora	43	57,8	-14,8
niño indígena	55	57,8	-2,8
Total	231		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	44,481 ^a	12,103 ^b	19,996 ^c	14,870 ^d
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,007	,000	,002

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 38,02.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 47,85.

c 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 43,98.

d 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 43,40.

GÉNERO = FEMENINO

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	92	62,3	29,8
niño negro	39	62,3	-23,3
niño discapacidad motora	41	62,3	-21,3
niño indígena	77	62,3	14,8
Total	249		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	73	61,8	11,3
niño negro	41	61,8	-20,8
niño discapacidad motora	55	61,8	-6,8
niño indígena	78	61,8	16,3
Total	247		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	87	62,0	25,0
niño negro	40	62,0	-22,0
niño discapacidad motora	53	62,0	-9,0
niño indígena	68	62,0	6,0
Total	248		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	75	62,0	13,0
niño negro	39	62,0	-23,0
niño discapacidad motora	55	62,0	-7,0
niño indígena	79	62,0	17,0
Total	248		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	33,651 ^a	19,774 ^b	14,036 ^c	16,710 ^d
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,000	,003	,001

a 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 38,02.

b 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 47,85.

c 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 43,98.

d 0 casillas (,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 43,40.

Diferencias en primera elección cruzando género y grupo cultural

Prueba chi-cuadrado

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	51	31,0	20,0
niño negro	26	31,0	-5,0
niño discapacidad motora	22	31,0	-9,0
niño indígena	25	31,0	-6,0
Total	124		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	46	31,3	14,8
niño negro	26	31,3	-5,3
niño discapacidad motora	22	31,3	-9,3
niño indígena	31	31,3	-,3
Total	125		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	35	31,3	3,8
niño negro	33	31,3	1,8
niño discapacidad motora	28	31,3	-3,3
niño indígena	29	31,3	-2,3
Total	125		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	43	31,3	11,8
niño negro	29	31,3	-2,3
niño discapacidad motora	20	31,3	-11,3
niño indígena	33	31,3	1,8
Total	125		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	17,484 ^a	1,048 ^b	10,584 ^b	8,728 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,001	,790	,014	,033

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,0.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,3.

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	13	8,5	4,5
niño negro	7	8,5	-1,5
niño discapacidad motora	9	8,5	,5
niño indígena	5	8,5	-3,5
Total	34		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	11	8,5	2,5
niño negro	5	8,5	-3,5
niño discapacidad motora	13	8,5	4,5
niño indígena	5	8,5	-3,5
Total	34		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	11	8,5	2,5
niño negro	8	8,5	-,5
niño discapacidad motora	10	8,5	1,5
niño indígena	5	8,5	-3,5
Total	34		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	6	8,5	-2,5
niño negro	8	8,5	-,5
niño discapacidad motora	12	8,5	3,5
niño indígena	8	8,5	-,5
Total	34		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	4,118 ^a	2,471 ^a	6,000 ^a	2,235 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,249	,481	,112	,525

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 8,5.

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = INDIGENAS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	27	11,8	15,3
niño negro	11	11,8	-,8
niño discapacidad motora	2	11,8	-9,8
niño indígena	7	11,8	-4,8
Total	47		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	21	11,8	9,3
niño negro	16	11,8	4,3
niño discapacidad motora	3	11,8	-8,8
niño indígena	7	11,8	-4,8
Total	47		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	25	11,8	13,3
niño negro	11	11,8	-,8
niño discapacidad motora	5	11,8	-6,8
niño indígena	6	11,8	-5,8
Total	47		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	23	11,8	11,3
niño negro	12	11,8	,3
niño discapacidad motora	2	11,8	-9,8
niño indígena	10	11,8	-1,8
Total	47		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	29,851 ^a	21,681 ^a	17,255 ^a	19,128 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,000	,001	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 11,8.

GÉNERO = MASCULINO, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	6,5	3,5
niño negro	6	6,5	-,5
niño discapacidad motora	5	6,5	-1,5
niño indígena	5	6,5	-1,5
Total	26		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	9	6,3	2,8
niño negro	3	6,3	-3,3
niño discapacidad motora	7	6,3	,8
niño indígena	6	6,3	-,3
Total	25		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	8	6,5	1,5
niño negro	7	6,5	,5
niño discapacidad motora	7	6,5	,5
niño indígena	4	6,5	-2,5
Total	26		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	6,3	3,8
niño negro	2	6,3	-4,3
niño discapacidad motora	9	6,3	2,8
niño indígena	4	6,3	-2,3
Total	25		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,615 ^a	1,385 ^a	3,000 ^b	7,160 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,455	,709	,392	,067

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,5.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 6,3.

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = BLANCOS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	45	31,3	13,8
niño negro	23	31,3	-8,3
niño discapacidad motora	17	31,3	-14,3
niño indígena	40	31,3	8,8
Total	125		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	36	31,0	5,0
niño negro	19	31,0	-12,0
niño discapacidad motora	27	31,0	-4,0
niño indígena	42	31,0	11,0
Total	124		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	41	31,3	9,8
niño negro	22	31,3	-9,3
niño discapacidad motora	24	31,3	-7,3
niño indígena	38	31,3	6,8
Total	125		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	36	31,3	4,8
niño negro	18	31,3	-13,3
niño discapacidad motora	29	31,3	-2,3
niño indígena	42	31,3	10,8
Total	125		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	17,176 ^a	8,920 ^a	9,871 ^b	10,200 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,001	,030	,020	,017

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,3.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 31,0.

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = NEGROS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	7,3	2,8
niño negro	5	7,3	-2,3
niño discapacidad motora	6	7,3	-1,3
niño indígena	8	7,3	,8
Total	29		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	7	7,0	,0
niño negro	6	7,0	-1,0
niño discapacidad motora	6	7,0	-1,0
niño indígena	9	7,0	2,0
Total	28		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	11	7,0	4,0
niño negro	3	7,0	-4,0
niño discapacidad motora	9	7,0	2,0
niño indígena	5	7,0	-2,0
Total	28		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	8	7,0	1,0
niño negro	4	7,0	-3,0
niño discapacidad motora	8	7,0	1,0
niño indígena	8	7,0	1,0
Total	28		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	2,034 ^a	5,714 ^b	,857 ^b	1,714 ^b
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,565	,126	,836	,634

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 7,3.

b. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 7,0.

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = INDIGENAS

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	27	15,0	12,0
niño negro	8	15,0	-7,0
niño discapacidad motora	6	15,0	-9,0
niño indígena	19	15,0	4,0
Total	60		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	22	15,0	7,0
niño negro	9	15,0	-6,0
niño discapacidad motora	13	15,0	-2,0
niño indígena	16	15,0	1,0
Total	60		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	26	15,0	11,0
niño negro	10	15,0	-5,0
niño discapacidad motora	7	15,0	-8,0
niño indígena	17	15,0	2,0
Total	60		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	28	15,0	13,0
niño negro	4	15,0	-11,0
niño discapacidad motora	9	15,0	-6,0
niño indígena	19	15,0	4,0
Total	60		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	19,333 ^a	14,267 ^a	6,000 ^a	22,800 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,000	,003	,112	,000

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 15,0.

GÉNERO = FEMENINO, GRUPO CULTURAL = INMIGRANTES

	Primero para jugar en el recreo		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	10	8,8	1,3
niño negro	3	8,8	-5,8
niño discapacidad motora	12	8,8	3,3
niño indígena	10	8,8	1,3
Total	35		

	Primero para invitar a jugar en casa		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	8	8,8	-,8
niño negro	7	8,8	-1,8
niño discapacidad motora	9	8,8	,3
niño indígena	11	8,8	2,3
Total	35		

	Primero para trabajar juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	9	8,8	,3
niño negro	5	8,8	-3,8
niño discapacidad motora	13	8,8	4,3
niño indígena	8	8,8	-,8
Total	35		

	Primero para sentarse juntos en clase		
	N observado	N esperado	Residual
niño blanco	3	8,8	-5,8
niño negro	13	8,8	4,3
niño discapacidad motora	9	8,8	,3
niño indígena	10	8,8	1,3
Total	35		

	Estadísticos de contraste			
	Primero para jugar en el recreo	Primero para trabajar juntos en clase	Primero para invitar a jugar en casa	Primero para sentarse juntos en clase
Chi-cuadrado	5,343 ^a	3,743 ^a	1,000 ^a	6,029 ^a
gl	3	3	3	3
Sig. asintót.	,148	,291	,801	,110

a. 0 casillas (,0%) tienen frecuencias esperadas menores que 5. La frecuencia de casilla esperada mínima es 8,8.

ANEXO VII

LISTADO DE PERSONAS ENTREVISTADAS

PERSONAS ENTREVISTADAS EN COLOMBIA

1. Danit Torres¹. Especialista en educación, infancia y afrodescendientes.
2. María Isabel Mena². Historiadora. Experta en infancia afrodescendiente.
3. Psicóloga Escuela República Argentina. Cartagena.
4. Director. Escuela República. Argentina. Cartagena.
5. Profesora. Colegio Manuela Beltrán. Bogotá.
6. Cuidadora de una niña con discapacidad motora. Colegio Manuela Beltrán. Bogotá.
7. Profesor. Colegio Fe y Alegría. Cartagena.
8. Directora. Colegio Escuela Marco Tulio. Bogotá.

PERSONAS ENTREVISTADAS EN GUATEMALA

1. Magali Sazo. Especialista en primera infancia y educación inclusiva.
2. Sonia Raymundo. Especialista en educación intercultural y bilingüe.
3. Marlene Grajeda. Especialista en educación.
4. Especialista en educación. Universidad del Valle.
5. Directora. Asociación de capacitación y asistencia técnica en Educación y Discapacidad (ASCATED).
6. Miriam Yaneth I. Rojas. Coordinadora programa de educación especial. Ministerio de Educación.
7. Ana Chachach. Delegada Departamental. Programa Hogares Comunitarios.
8. Érica Ramírez³. Asesora pedagógica itinerante. Programa de educación especial. Ministerio de Educación.
9. Fredy Gerardo Quiacaín. Líder comunitario indígena. San Juan La Laguna. Sololá.
10. Directora. Colegio Kastajaibal. Centro Cultural Maya Bilingüe. Departamento de Chimaltenango.
11. Profesora. Colegio Kastajaibal. Centro Cultural Maya Bilingüe. Departamento de Chimaltenango.

¹ Afrodescendiente.

² Afrodescendiente.

³ Persona con discapacidad motora.

12. Directora. Escuela Dorisdell. Municipio San Juan Sacatepequez.
13. Directora. Centro maya. Escuela de educación especial. Municipio San Juan Sacatepequez.
14. Dos profesores. Escuela oficial mixta Cantum Pacum. Municipio San Lorenzo Suchitepequez.
15. Alumna. Colegio Fe y Alegría⁴. Municipio de Palencia.
16. Director. Colegio Fe y Alegría. Municipio de Palencia.
17. Tres profesores. Colegio Fe y Alegría. Municipio de Palencia.
18. Directora. Escuela Irogama. Ciudad de Guatemala.
19. Psicóloga. Escuela Los Pasitos. Ciudad de Guatemala.
20. Directora. Escuela "Los Pasitos". Ciudad de Guatemala.
21. Profesora. Escuela "Los Pasitos". Ciudad de Guatemala.
22. Profesora. Escuela oficial de párvulos n° 46. Municipio Mixco.

PERSONAS ENTREVISTADAS EN ESPAÑA

1. Jean- Atsene Yao. Autor Afrodescendientes en América.
2. Jefa de estudios. Colegio Público Ortiz Echague⁵.
3. Profesora Pedagogía Terapéutica. Colegio Público Ortiz Echague.
4. Dos profesoras. Colegio Público Ortiz Echague.
5. Tres profesores. Colegio Público Ciudad de Jaén.
6. Profesora. Colegio Público Azorín.
7. Profesor. Colegio Vedruna.
8. Jefe de estudios. Colegio Público San Cristóbal.
9. Dos profesoras. Colegio Público San Cristóbal.
10. Directora Académica. Colegio Ponce de León.

⁴ Alumna con discapacidad visual.

⁵ Colegio con aula de alumnos con Trastorno Generalizado del Desarrollo en educación infantil y primaria. En dicha escuela no se aplicó el cuestionario a los alumnos pero se entrevistó a los docentes.